**Elena ZOLOTARIOV**

# Templul moralităţii

## Noi strategii educaţionale

### Manual-suport în promovarea culturii vieţii morale şi spirituale a copilului

Biblioteca „Meşterul Manole”

Chişinău, 2014

**SUMAR**

Secţiunea a doua
CULTURA ŞI SENSUL VALORIC AL GESTIONĂRII EDUCATIVE, STIMULÂND JUDECATA MORALĂ A COPILULUI
(instrumentariul informaţional-metodologic)

## MULŢUMIRI

Această carte este rodul cercetărilor, efectuate de-a lungul deceniilor, în domeniul cultivării moralităţii la copiii de 5-6 ani şi mai mari, culminate cu dezvoltarea metodologiei managementului educaţional, bazat pe stimularea inteligenţei emoţionale a educabililor.

Aş dori să-mi exprim recunoştinţa faţă de cei care au contribuit la fundamentarea teoriei, studiilor şi mi-au oferit şansa de a scrie această carte.

Sunt adânc recunoscătoare cercetătorilor ale căror investigaţii au asigurat în mod direct apariţia prezentei lucrări, în primul rând, doctorului habilitat în ştiinţe psihologice, Tatiana Repina, sub îndrumarea căreia a fost pregătită şi susţinută teza mea de doctor.

Le mulţumesc colaboratorilor Bibliotecii Ştiinţifice a Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi şi personal directorului acesteia, Elena Harconiţă, care mi-au susţinut întotdeauna intenţiile şi fără sprijinul cărora reuşita acestui proiect ar fi fost imposibilă.

Îmi exprim în mod special recunoştinţa faţă de editorul şi redactorul Ana Manole, care m-a ajutat în pregătirea acestei cărţi şi în alte proiecte. Sprijinul şi încrederea ei sunt daruri de nepreţuit care nu încetează să mă motiveze.

Nu în ultimul rând, aş vrea să-i mulţumesc Elenei Gonţa pentru procesarea textului şi asigurarea unei atmosfere de lucru propice.

## CUVÂNT CĂTRE CITITOR

*Oamenii de ştiinţă recunosc spiritualitatea pe fondul unei preponderente aparenţe a bazelor materiale ale lumii ca cea mai mare realitate în care trebuie de căutat mai multă viaţă decât în tot zgomotul politicii moderne.*

(Nicolai Berdeaev)

Cartea de faţă se adresează în primul rând profesioniştilor care lucrează sau se pregătesc să lucreze cu copiii, profesorilor, educatorilor, asistenţilor sociali, psihologilor, studenţilor şcolilor superioare şi facultăţilor respective, auditorilor instituţiilor de perfecţionare continuă în domeniul învăţământului.

Publicarea acestei cărţi urmăreşte mai multe obiective. Întâi de toate, aş dori să le ofer cititorilor o bază solidă pentru a lucra cu copiii, folosind cel mai bun ce este acumulat până acum în ştiinţele cu referinţă directă la domeniul educării moralităţii. Şi, cel mai important, vreau ca informaţiile conţinute în carte să poată fi utilizate în procesul de învăţare, în cariera profesională şi în viaţa personală a potenţialilor cititori.

De ce m-am decis să scriu o carte despre educarea moralităţii, în pofida faptului că în acest domeniu există deja numeroase publicaţii? Motivul de bază este faptul că interesul pentru acest subiect nu se stinge. În prezent, relevanţa acestei probleme este determinată de starea spirituală şi morală a societăţii noastre, care provoacă o temere profundă. Părinţii, educatorii, profesorii sunt îngrijoraţi de faptul că tânăra generaţie este puternic influenţată de materialism; tinerii au o viziune deformată a lumii, potrivit căreia interesul propriu prevalează asupra moralităţii, onestităţii şi dragostei, iar acest lucru are un efect devastator asupra dezvoltării spirituale.

Renaşterea idealurilor spirituale şi morale se află printre cele mai importante obiective naţionale. Mulţi ani de practică arată că, din păcate, şcoala tradiţională, precum şi mai multe şcoli inovatoare subestimează importanţa vieţii spirituale a omului, copilul fiind lăsat de capul lui în constituirea lumii spirituale şi a modului de viaţă în ea. Ca urmare, experienţa social-morală, sentimentele şi conştiinţa sunt procesate de elevi în mod spontan, aceasta fiind cea mai mare provocare pentru ei.

În acelaşi timp, sistemul de învăţământ etic, care promovează construcţia şi reconstrucţia relaţiei copilului cu lumea din afară pe bază de noi cunoştinţe şi concepte, autoconştient derivate din experienţa de comportament, este acum la un nivel scăzut. Deci, de multe ori ne confruntăm cu cel

mai periculos, potrivit experţilor, rezultat al educaţiei moderne – oamenii bine informaţi nu sunt „împovăraţi” de *conştiinţă* (morală).

Unul dintre motivele care ne-a determinat să elaborăm această carte este întemeiat pe faptul că formarea fundamentelor culturii morale a persoanei în creştere în cadrul unui proces educaţional special organizat este una dintre cele mai dificile probleme pedagogice. Reflectând asupra acestei probleme, trebuie să ţinem cont de existenţa diverselor abordări ale înţelegerii esenţei morale a comportamentului; diferenţele în interpretarea raportului dintre aspectele perceptive şi raţionale ale cunoaşterii în modelarea cunoştinţelor despre regulile şi normele de conduită; subestimarea rolului principalelor mecanisme de reglementare a comportamentului moral.

Analiza literaturii de specialitate relevă că problema studierii condiţiilor de eficacitate a procesului pedagogic care promovează formarea sferei morale a individului constituie subiectul multor publicaţii. Cu toate acestea, până în prezent, mai există multe lacune în teoria şi practica de organizare a activităţilor educaţionale, care asigură formarea unei motivaţii cu adevărat morale şi capacitatea educabililor de a fi ghidaţi de ea în practica de zi cu zi de interacţiune cu ceilalţi. Nevoia de a dezvolta noi abordări pentru organizarea procesului de învăţământ (pedagogic) concentrat pe cultivarea moralităţii este dictată de mai multe motive, dintre care trei lucruri sunt cele mai importante.

În primul rând, în ultimii ani este în curs de schimbare semnificativă baza metodologică a teoriei educaţiei. În ceea ce priveşte aspectul educaţiei morale, multe poziţii teoretice anterioare se bazează pe punerea în aplicare a principiilor abordării etico-normative, în care formarea conştiinţei morale a personalităţii este văzută ca un rezultat direct şi imediat al acţiunilor educative şi instructive.

Deci, în mod accidental, aspectele de fond ale procesului de învăţământ au fost determinate în mintea multora de orientările cu privire la această relaţie directă. Adevărul acestei poziţii cauzează încă îndoieli destul de rezonabile atât în analiza unor situaţii curente, cât şi în generalizarea datelor experimentale. Discrepanţele dintre nivelul „verbal” şi „real” de dezvoltare a normelor şi regulilor de relaţii interpersonale nu pot să nu provoace îngrijorare pentru fiabilitatea lor. Iată de ce este necesară direcţionarea eforturilor spre studiul mecanismelor psihologice, care sunt cele mai susceptibile de a oferi orientare morală acţiunilor comportamentale.

Pe de altă parte, extrem de relevantă este utilizarea posibilităţilor şi condiţiilor de realizare a iniţiativei proprii a copilului, în scopul asigurării orientării acesteia către valorile morale universale. Conform concepţiei cultural-istorice a lui L. Vygotsky, numai în această activitate pot fi dezvoltate trăsăturile de personalitate, prin care omul în creştere ar putea să facă o judecată independentă pentru a răspunde la cerinţele morale şi etice stabilite în societate.

În al doilea rând, în ultimele decenii s-a schimbat esenţial practica de educaţie a copiilor. Abordarea sociocentrică sub aspectul direcţionării şi autoritară sub aspectul caracterului a construirii procesului de învăţământ a fost înlocuită de paradigma umanistă, educaţia centrată pe cel care învaţă. Ca urmare, practica educaţională modernă a fost silită să-şi schimbe orientarea, pentru a pune în prim-plan formarea şi dezvoltarea abilităţilor intelectual-active şi a proceselor mentale ale educabilului, iar pe plan secund – transferul şi asimilarea de cunoştinţe, fără a nega semnificaţia celor din urmă. Conform acestei paradigme, se impune operarea de ajustări semnificative ale componentei de diagnostic – impact al activităţii educaţionale, inclusiv celei care vizează formarea morală a copilului.

În al treilea rând, în fiecare an este îmbogăţit arsenalul teoretic, metodologic şi practic de interacţiune pedagogică în scopul formării morale a personalităţii copilului, care permite îmbunătăţirea instrumentelor de cercetare a condiţiilor de optimizare a procesului educaţional orientat spre sfera spirituală. În special, în cazul în care metodele anterioare de educaţie morală s-au bazat în principal pe „inteligenţa logică”, acum există o paletă largă de proceduri pedagogice de încurajare a inteligenţei emoţionale a copilului, care, după cum se ştie, joacă un rol central în orientarea morală a individului în curs de dezvoltare.

Cele trei condiţii menţionate mai sus m-au determinat să-mi exprim opiniile cu privire la eficienţa procesului de învăţământ, care vizează iniţierea personalităţii în creştere în cultura morală, şi la concepţiile şi modurile de organizare a activităţilor educaţionale eficiente în acest scop.

Această carte este rodul discuţiilor ştiinţifice şi al lucrărilor experimentale. Activând mulţi ani ca profesor universitar, nu m-a lăsat ideea de a scrie o carte despre condiţiile pedagogice de cultivare a sferei spirituale şi morale a individului, bazată pe propria mea experienţă şi pe cunoştinţele profesionale, precum şi pe datele ştiinţei moderne. Spre deosebire de alte studii, această carte reflectă o nouă abordare a educaţiei morale, care se concentrează pe extinderea câmpului de vizibilitate a cititorului. Această abordare presupune axarea eforturilor de educaţie a şcolii de toate nivelurile pe *dominanta moral-spirituală*, prin *spiritualizarea* şi *inspirarea* învăţământului modern (termeni împrumutaţi de la A. Ahmatov).

Pas cu pas, ne propunem să urmărim treptele oferirii unei anumite *stabilizări* individului, care să-i permită să funcţioneze în condiţii specifice („aici şi acum”), dobândind autonomie, să fie motivat să-şi armonizeze comportamentul său cu principiile morale – calităţi fără de care este imposibil să ne imaginăm formarea unui om de înaltă moralitate.

Constanţa unei astfel de stabilizări depinde, potrivit psihologiei, de trăinicia orientărilor mentale, puterea de voinţă, consistenţa şi aspectul constructiv al gândirii individului şi necesită concentrarea activităţilor de educaţie specifice la fiecare dintre aceste componente.

În acest context, prezenta carte propune baza ştiinţifico-metodologică şi informaţional-metodică pentru asigurarea unui sistem flexibil de interacţiune pedagogică, care va duce la creşterea gradului de conştientizare de către copil a valorii morale a unui act, orientându-se spre idealul general uman şi trezirea dorinţei de a-l pune în aplicare.

Acest sistem reprezintă o încercare de a rezuma rezultatele explorărilor ştiinţifice şi experimentale pe termen lung ale autorului, orientate spre construirea unei culturi a vieţii spirituale şi morale a personalităţii în evoluţie, cu referinţă la etapa iniţială a învăţământului, care acoperă faza de copilărie 5-6 până la 11-12 ani.

Cartea prezintă aspectele teoretice şi tehnologice de iniţiere a copilului în cultura de raţionare morală a interacţiunii cu ceilalţi, oferă un model de sistem inovator de dezvoltare treptată a generalizărilor morale şi a conştientizării valorii morale a unui act accesibile vârstei. Principalul obiectiv al acestui model este formarea unei anumite activităţi interne, responsabile de funcţionarea conştientizării acţiunilor în baza criteriilor morale universale.

Convenţional, această carte poate fi împărţită în trei părţi. În prima parte – *Cadrul general şi condiţiile de educare a unui copil conştient pe plan moral* (cercetare-inovare-dezvoltare-educaţie) – sunt prezentate poziţiile teoretice care alcătuiesc cadrul conceptual pentru studiu. A doua parte a cărţii – *Cultura şi sensul valoric al gestionării educative, stimulând judecata morală a copilului* (instrumentarul informaţional-metodologic) – descrie aspectele tehnologice ale cercetării psihologico-pedagogice. Materialul prezentat aici reflectă logica modelului sistemic de chibzuire a unui act, prin care un copil poate să cunoască esenţa morală a comportamentului şi a comunicării în domeniul relaţiilor umane.

În partea a treia a cărţii – *Suport didactic în explorarea creativă şi implementarea sistemului educaţional inovator pentru profesionişti şi colectivele pedagogice* (complex de instruire) – sunt prezente materiale care pot fi utile pentru profesori/educatori şi părinţi pentru a-i invita la o realizare a modelului propus de management educaţional. Aceste materiale sunt destinate ca modele pentru studiul sistemului de educaţie alternativă, caracterizat prin originalitate calitativă, abordarea de autor exprimată în mod clar în interpretarea ideilor.

În carte sunt prezentate tehnici consacrate şi totodată inedite, care se adresează, în primul rând, celor care sunt direct implicaţi în activităţile educaţionale, şi anume, profesorilor-educatori şi directorilor instituţiilor de învăţământ, studenţilor de la specialităţile pedagogice, participanţilor la cursurile de perfecţionare a calificaţiei, lucrătorilor din domeniul ştiinţei şi tehnologiei educaţionale.

Ne exprimăm sincera speranţă că prezenta lucrare va fi utilă pentru profesor (tutore) în asigurarea calităţii procesului pedagogic de orientare morală a copilului în conformitate cu nevoile

reale ale individului şi ale societăţii, prin utilizarea de tehnologii educaţionale moderne, comparabile cu standardele Comunităţii Europene.

Cartea poate fi folosită şi ca recomandări practice, care reflectă teoria, pentru seminarele cu părinţii şi atelierele de formare a educatorilor grădiniţei şi, desigur, în primul rând, a profesorilor.

Este necesar să subliniem faptul că în timp ce se lucra la conţinutul cărţii, a fost selectată tocmai acea informaţie care este vitală nu numai pentru educatorii profesionişti, dar şi pentru fiecare persoană educată şi cultă, care se confruntă cu o varietate de orientări pedagogice în rezolvarea problemelor fundamentale ale timpului nostru.

În acelaşi timp, numeroase materiale aplicate sunt incluse în text şi colectate într-un capitol special pentru a orienta cititorul nu atât spre obţinerea de recomandări finite, cât, mai ales, spre analiza proceselor de autoînvăţare în şcoală-universitate a practicii tradiţionale şi inovatoare de educaţie morală şi de autoeducare.

În fond, ideea principală a cărţii este de a „ridica” cititorul – de la profesorul-educator profesionist, studentul universităţii până la elevi şi părinţii lor – la nivelul de gândire problematico-pedagogică, încurajându-l la autoreflecţie pentru o înţelegere în profunzime a problemelor de educare şi formare a tinerei generaţii, din perspectiva de integrare a ţării noastre în zona World Education.

În carte veţi găsi evaluări neobişnuite şi abordări non-tradiţionale, care vă vor permite să vă bucuraţi de o lectură interesantă, deşi în unele locuri şi dificilă. Dorinţa de a obţine informaţii complete vă va ajuta să luaţi decizii mai întemeiate în relaţiile cu copiii dumneavoastră şi să trăiţi un sentiment de responsabilitate pentru calitatea comunicării şi relaţionării cu ei.

Sper că această carte va fi utilă pentru un cerc larg de cititori. Pentru studenţi şi asistenţii sociali, precum şi alţi practicieni, cartea va fi un manual de informare de referinţă. Cel mai mult mi-aş dori ca ea să contribuie la educarea unei generaţii sănătoase din punct de vedere spiritual şi moral, ca bază pentru prosperitatea ţării şi a umanităţii. Munca noastră de mai departe este o explorare continuă a rolului inteligenţei emoţionale în gestionarea pedagogică pentru formarea sferei spirituale şi morale a omului în creştere.

Noi (întreaga echipă, responsabilă de apariţia publicaţiei) suntem deschişi pentru feedback. Ne va face plăcere să aflăm opinia cititorilor noştri, care ne pot contacta la adresa de se-mail: pavlena2@yahoo.com.

Elena Zolotariov, dr. în şt. pedag., conferenţiar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi,
Republica Moldova

**Secţiunea întâi**

# CADRUL GENERAL ŞI CONDIŢIILE DE EDUCARE A UNUI COPIL CONŞTIENT PE PLAN MORAL
**(cercetare-inovare-dezvoltare-educaţie)**

## INTRODUCERE

Studierea posibilităţii de influenţă pedagogică, în vederea conştientizării valorii morale a unui act, este determinată de importanţa capacităţii omului de a-şi controla comportamentul în condiţiile moderne ale vieţii sociale. Ne preocupă problema educaţiei persoanei creative, care ar putea înfrunta fenomenele contradictorii, complexe ale realităţii, având libertate în luarea unei decizii, dar şi capacitatea de a-şi asuma responsabilitatea personală pentru consecinţele unui act.

Desigur, la vârsta preşcolară (ca şi şcolară mică) copilul, de multe ori în comportamentul său, acţionează în mod impulsiv, fără să se gândească. În acelaşi timp, nu putem nega importanţa dezvoltării posibilităţii de a medita asupra scopurilor şi intenţiilor lui. Trebuie să cunoaştem valoarea morală a acestora şi să facem alegerea conştientă în raport cu tot ce-l înconjoară.

În lucrările recente cu referinţă la educaţia morală a copiilor de vârstă preşcolară nu sunt evidenţiate condiţiile pedagogice de conştientizare morală a unui act. Deşi nu putem spune că autorii nu acordă atenţie acestei probleme, totuşi, mulţi autori pornesc de la aşa-numita abordare etico-normativă, conform căreia educaţia morală se reduce la asimilarea regulilor specifice standardelor şi probelor de activităţi, inclusiv de conştientizare, aceasta ca o consecinţă directă şi imediată a sensibilizării. Aici nu sunt „implicaţi” factorii interni, cum ar fi iniţiativa copilului în asimilarea valorilor moral-spirituale. Conform concepţiei cultural-istorice a psihologului L. Vâgotsky, numai în această activitate pot fi dezvoltate trăsăturile unei personalităţi, care i-ar permite omului în creştere să aibă o judecată independentă, pentru a răspunde cerinţelor morale adoptate de societate. Favorizarea gradului de conştientizare de către copil a propriilor sale acţiuni constituie o modalitate eficientă de a „conecta” procesele interne la condiţiile externe ale educaţiei. Astfel, discipolii au oportunitatea de a absorbi adevărurile morale. În cursul acestei activităţi complexe a copilului, cunoaşterea valorii acţiunilor şi intenţiilor sale apare ca un rezultat al propriului său raţionament şi a propriei acţiuni. În asemenea condiţii, în prim-planul educaţiei iese nu conformarea la normele de comportament moral, ci conştientizarea faptului că el se poate baza pe repere universale.

Acţiunile importante din punct de vedere moral se concentrează pe realizarea condiţiei favorabile pentru satisfacerea nevoilor personale ale iniţiatorului comportamentului: în stimă de sine, împlinire, autoafirmare etc. (A. Guseinov, O. Drobnitsky ş.a.). Prin urmare, gradul de conştientizare a

valorii morale a unui act presupune funcţionarea cognitiv-emoţională a conştiinţei şi a conştiinţei de sine. Gândindu-se la obiectivele de comportament, într-o situaţie-problemă, copilul ca şi cum vorbeşte cu el însuşi şi caută răspunsuri la întrebările: „Dacă voi face acest lucru, cum se va simţi prietenul meu? Îi va fi bine, plăcut sau invers, şi cum mă voi simţi eu?”. Există, deci, o corelare şi echilibrare a consecinţelor.

Desigur, nu putem garanta că după un asemenea mod de funcţionare copilul va face alegerea morală, aceasta nu poate oferi şi nici crea, în sensul deplin al cuvântului, motivaţia pentru punerea în aplicare a voinţei necesare. Valoarea modelelor de raţionament ajută la formarea capacităţii copilului de a se uita la acţiunile sale prin ochii altuia, învăţându-se, pe cât e posibil, să-şi controleze comportamentul, aliniindu-se cerinţelor societăţii.

Rezolvarea problemelor conflictuale din sfera interacţiunii cu ceilalţi cere de la copil o serie de *competenţe specifice*, cum ar fi: (a) să anticipeze posibilele alternative de comportament într-un context dat; (b) să anticipeze emoţional efectul lor posibil pentru partener; (c) să anticipeze propriile trăiri interioare, ca presupus realizator al actului; (d) să evalueze un act planificat după criterii morale general acceptate; (e) să raporteze evaluarea acţiunilor la atitudinea pe care o are odată cu apariţia „Eu”-lui său.

Toate aceste abilităţi în procesul de educaţie pedagogică pot să acţioneze, credem noi, în calitate de *procedee* (moduri generalizate) de conştientizare a valorii morale a actului, desfăşurat în imaginaţie. Metodele existenţe de educaţie morală nu oferă un nivel adecvat de asimilare a procedeelor indicate. În condiţiile actuale, dezvoltarea aspectelor morale ale comportamentului nu pot fi supuse unui management şi unei reglementări raţionale, în plan educativ, din punctul nostru de vedere, pe motiv că, în esenţă, în teoria şi practica de educaţie nu există o analiză sistemică a fenomenelor.

Studierea condiţiilor pedagogice de înţelegere a valorii morale a unui act poate sugera soluţionarea problemelor cu privire la formarea unei personalităţi creatoare.

***Obiectul*** acestei cercetări îl constituie reprezentările copiilor de 5-6 ani privind valoarea morală a acţiunilor în raport cu cele ale semenilor lor.

***Subiectul*** de studiu îl constituie legile de conştientizare a valorii morale a unui act.

***Scopul*** investigaţiei este dezvăluirea condiţiilor psiho-pedagogice pentru interpretarea valorii morale a actului de către un preşcolar, bazându-se pe indicatorii moralei universale.

***Obiectivele*** de cercetare:

1) identificarea caracteristicilor structurale ale conştientizării valorii morale a unui act, a mecanismului acestuia;

2) identificarea celui mai bun mod, a celor mai bune căi şi mijloace de influenţă pedagogică pentru a asigura conştientizarea valorii morale a acţiunilor copilului de vârstă preşcolară;

3) examinarea relaţiei valorii morale şi a câmpului de valori în raport cu ceilalţi la treapta superioară a pregătirii pentru şcoală.

***Ipoteza de studiu***:

1. Un mod eficient de promovare a experienţei morale în domeniul interacţiunii cu alţii este formarea de generalizări morale şi de acţiuni de autoconştientizare a valorii morale activitatea copiilor organizată special de profesorul-educator.

2. Conştientizarea valorii morale a unui act influenţează contextul moral al orientărilor valorice ale copilului de vârstă preşcolară.

Aceste presupuneri au fost testate în studiul realizat în perioada 1986-1991. Lucrările de investigaţie au fost efectuate în două grupuri experimentale de preşcolari (urban şi rural) şi unul de control – discipoli ai instituţiilor preşcolare Nr. 42 şi Nr. 26 din Bălţi, precum şi din satul Nişcani, raionul Călăraşi (Republica Moldova).

Cercetarea a inclus materialele de studiu al gradului de conştientizare a conduitei preşcolarilor de vârstă diferită (medie, mare, pregătitoare), obţinute în urma activităţilor în comun cu studenţii instituţiilor de învăţământ superior şi audienţii cursurilor de dezvoltare profesională a specialiştilor. Numărul participanţilor incluşi în experimente a depăşit cifra de 1000 de copii.

***Noutatea ştiinţifică a studiului***. Această lucrare reprezintă o nouă abordare a educaţiei morale a copiilor, în care accentul este pus pe gradul de conştientizare a valorii morale a unui act. A fost elaborată structura acestui proces şi a fost concretizat conţinutul elementelor sale.

***Valoarea teoretică a studiului***. Datele obţinute cu privire la posibilitatea de dezvoltare a înţelegerii valorii morale a unui act, sub influenţa unei intervenţii pedagogice special concepute, sunt importante pentru cercetarea problemelor educaţiei şi formării abilităţilor creative ale copilului, precum şi diagnosticarea nivelului de bună creştere a preşcolarilor.

***Semnificaţia practică*** a studiului. Sistemul de învăţământ include conţinutul şi metodologia înţelegerii valorii morale a unui act, în interconexiunea acestora, precum şi criteriile de control şi de corecţie a cursului dezvoltării copilului. Acestea au fost testate pe un număr mare de discipoli ai instituţiilor preşcolare şi va permite să fie aplicat în scopul educării şi dezvoltării morale a preşcolarilor.

***Metodologia*** utilizată în studiul experimental poate fi aplicată de către profesorul-educator sau psihologul practician, pentru a diagnostica nivelul de conştientizare a dimensiunii etice de comportament.

Am pornit de la ***premisele*** că:

– Este posibilă intensificarea gradului de conştientizare a valorii morale a unui a unui act cu ajutorul unor *sarcini speciale*. Acestea includ formarea şi utilizarea modelului social aprobat (schema) de raţionament, în contextul rezolvării problemelor, care necesită punerea în aplicare a alegerii morale, precum şi evaluarea interacţiunilor umane.

– Conştientizarea valorii morale a unui act este să armonizeze cu criteriile idealului universal, orientarea tendinţelor valorice ale preşcolarilor în sfera relaţionării.

***Fiabilitatea*** şi ***viabilitatea*** rezultatelor cercetării au la bază metode care îndeplinesc obiectivele de studiu, ale căror rezultate se completează reciproc. Un alt aspect semnificativ este explorarea sistemică consistentă a particularităţilor procesului de conştientizare; analiza cantitativă şi calitativă a datelor, precum şi o alegere largă a subiecţilor supuşi experimentului.

***Testarea studiului***. Principalele obiective şi rezultatele sunt testate:

1) în publicaţiile cu privire la tema de cercetare;

2) la conferinţele ştiinţifice anuale ale instituţiilor de învăţământ superior şi mediu de specialitate din Moldova;

3) la cursurile şi seminarele speciale, organizate cu studenţii facultăţilor de profil ale instituţiei de învăţământ din Bălţi şi participanţii cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice din zona de Nord a Moldovei;

4) în tezele anuale şi de licenţă efectuate sub îndrumarea noastră;

5) în rapoartele întocmite pentru conferinţele ştiinţifice, de nivel naţional şi municipal, ale profesioniştilor în educaţia preşcolară, atelierele de lucru ale specialiştilor-practicieni din Făleşti, Glodeni, Soroca, Slobozia, Vulcăneşti, Taraclia, Comrat, Cahul, Drochia (Republica Moldova), precum şi din Nikolaev şi Viniţa (Ucraina).

# Capitolul I. STANDARDE MODERNE DE RECONCEPTUALIZARE A ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ELEMENTAR CU ACCENT PE INTERPRETAREA COMPETENTĂ DE CĂTRE COPIL A VALORII MORALE A UNUI ACT

*.... Oamenii pot uita ce ai zis sau ce ai făcut, dar nu uită niciodată cum i-ai făcut să se simtă.*

(Carl W. Buechner)

## 1.1. Un pas conştient sau o soluţie impulsivă pentru problemele etico-morale? Specificări de concept

Analiza datelor filosofice şi psihologice permite identificarea poziţiilor, cu semnificaţie metodologică, pentru acest studiu. În special, ne-am axat pe ideea că acţiunile morale (actele) în raport cu alţii se bazează pe legea armoniei şi echilibrului între valoarea acestora (importanţa) pentru celălalt şi valoarea (importanţa) pentru satisfacerea nevoilor individuale, specifice subiectului: stima de sine, autoîmplinirea, autoafirmarea etc.

Acţiunile morale se deosebesc de cele pur tehnice prin faptul că implică nu realizarea unor obiective pragmatice ale subiectului, ci se îndreaptă, în primul rând, către sfera de interes a altei persoane (A. Guseinov [41], [42], O. Drobnitsky [52] etc.). Acest lucru, însă, nu înseamnă că suntem depăşiţi de alţii, ci *armonizarea*, echilibrarea intereselor proprii cu ale altora – grija pentru alţii echivalentă cu cea pentru tine, respectul pentru demnitatea altora, nu mai mic decât pentru a ta [12], [41]. Aristotel a numit acest comportament „egoism civilizat”, iar scriitorul contemporan, sociologul Yuri Riurikov „egolatrism”, care serveşte drept motor intern principal, piatră de temelie a întregii naturi umane [129].

Ce va aduce omului comportamentul civilizat faţă de alţii? Satisfacţie mare, el poate fi mândru de sine însuşi. Potrivit iluministului francez M. Montaigne, „Premiul care urmează întotdeauna oricărui lucru bun şi chiar fiecărui gând magic... este un sentiment de satisfacţie, oferit nouă de o conştiinţă clară, de înţelegerea că am făcut bine” [95, 151]. Aceste gânduri, în consonanţă cu cele ale autorilor de opere filosofice şi psihologice moderne, susţin că în zona moralităţii recompensele şi retribuţiile se află în conştiinţa individului [149]. Astfel, putem concluziona că adevărata moralitate în interacţiunea cu ceilalţi se exprimă prin faptul că persoana arată generozitate faţă de o altă persoană, nu pentru a obţine unele beneficii pentru sine însăşi (materiale sau imateriale), ci pentru că este conştientă de faptul că acţiunea sa o va bucura pe cea din urmă, făcându-i plăcere, uşurându-i situaţia dificilă în care se află. Aceasta te conectează la starea celuilalt, la bucuriile şi necazurile lui. Acţiunea este percepută, în acelaşi timp, ca o sursă de trăiri favorabile, asociate cu mândria şi demnitatea personală a subiectului, solicitând o interiorizare mai adâncă în propriile sale experienţe.

Orice persoană anticipează emoţional efectele adverse ale acţiunilor pentru destinatarul lor, anticipând şi propriile trăiri de jenă, ruşine, frustrare, ceea ce o poate face să renunţe la punerea în aplicare a ideilor originale.

Cele de mai sus ne-au oferit şansa de a crede că armonizarea (echilibrarea) propriei stări de spirit a subiectului exprimă baza esenţială a idealului universal de relaţionare umană. Prin urmare, sarcina educaţiei este de a conduce în mod organic discipolii spre conştientizarea valorii morale de

luare a unor decizii independente de a efectua interpretarea scopurilor altei persoane, apelând la caracteristicile esenţiale ale modelului social.

La baza studiului au stat afirmaţiile savanţilor cu privire la existenţa relaţiei dintre principalele componente ale experienţei social-istorice cu privire la formarea şi dezvoltarea conştiinţei personalităţii în unitatea dialectică a cunoştinţelor, a activităţii şi atitudinilor sale. Conştientizarea lor îi permite persoanei să devină subiectul activităţii.

Conform teoriei de dezvoltare cultural-istorică şi principiului unităţii conştiinţei şi activităţii (B. Ananiev [2], [3], L. Vâgotsky [32], A. Zaporojez [62], A. Leontiev [85]1, [86], N. Poddyakov [114], S. Rubinştein [125], [126], D. Elkonin [157] ş.a.), dezvoltarea psihică, conştiinţa personalităţii apar în urma însuşirii unei anumite experienţe sociale, în timpul formării unui om, sub influenţa educaţiei şi instruirii (P. Blonsky [11], L. Vâgotsky [31]). Principalele componente ale acestei experienţe sociale sunt: cunoştinţele despre realitate şi om, despre activitatea sa; experienţa de evaluare a comportamentelor şi de atitudine emoţională faţă de lume, toate interconectate ([3], [17], [31], [52], [76], [87], [99], [124] etc.

Aceste prevederi ne-au permis să identificăm principalele domenii ale activităţii educaţionale, pentru conştientizarea valorii morale a unui act de către discipolii noştri prin:

– cunoştinţe despre esenţa morală a comportamentelor faţă de ceilalţi, despre modul social de gândire şi de interpretare a unui act;

– activitatea privind recunoaşterea sensului moral al acestui fapt;

– atitudinea emoţională în legătură cu acţiunile şi metodele de reflectare a lor conform criteriilor morale.

Găsirea unor modalităţi de reglementare în mod eficient a interpretării de către preşcolar a calităţii morale a unui act necesită un studiu al *mecanismului psihologic.* Realitatea psihică asigură conştientizarea acţiunii, prin orientarea spre idealul moral universal.

Conceptul de „acţiune morală” (*act*) este calificat de literatura actuală de etică drept un act care a dus la un anumit rezultat social important (*fapt*), care are calitate morală (*valoare*), care poate fi supus evaluării morale şi pentru săvârşirea căruia o persoană poate fi considerată responsabilă (*responsabilitate*) [133, 68].

În caracteristicile acestui concept evidenţiem: scopul, efortul de punere în aplicare; utilizarea resurselor disponibile (obiectivele şi mijloacele); eforturile în depăşirea obstacolelor; atingerea unui rezultat aşteptat de însăşi natura acţiunii; şi, în cele din urmă, consecinţele acţiunii în urma confruntării cu circumstanţele externe (ibid., p. 68).

Percepţia valorii morale este recrearea unui plan mental al elementelor structurale, supune analizei datele cercetărilor curente cu privire la structura activităţii umane în rezolvarea problemelor [69], [82], [151] ş. a. De aici, desemnarea unei serii de comportamente ale procesului de conştientizare morală:

1. Conştientizarea situaţiei de problemă, compararea rezonanţei soluţiilor interacţiunii cu propriile sale dorinţe, aspiraţii şi identificarea contradicţiei (conştientizarea problemei morale).

2. Găsirea unei variante favorabile a modelului social (conştientizarea obiectivului social-obiectiv, în acelaşi timp, înţeles ca motiv al viitoarei acţiuni).

3. Proiectarea de căi şi mijloace comportamentale adecvate scopului, coordonarea programului şi a naturii modurilor de acţiune şi operaţiunii cu scopul ideal reprezentat şi rezultatul actului imaginar.

4. Formularea unei hotărâri definitive cu privire la valoarea morală a activităţilor proiectate, în care va fi stabilit rezultatul final – satisfacerea intereselor obiective ale celuilalt şi trăirea legată de comportamentul autorului.

Conştientizarea actului poate genera noi cunoştinţe despre cea mai bună, în plan moral, soluţie, punerea în aplicare a căreia ar putea duce la eliminarea contradicţiei (discordanţei) dintre presupusa rezonanţă a actului imaginat pentru destinatarul lui şi subiectul acestuia.

Percepţia, înţelegerea şi acceptarea sunt necesare pentru a găsi soluţii alternative.

Scopul conştientizat sugerează alegerea metodelor de implementare (cognitive, volitive, emoţionale) în obţinerea rezultatului dorit – conştientizarea opţiunii acceptabile din punct de vedere moral. În timpul procesului se monitorizează fondurile destinate scopului, se iau în considerare eventualele situaţii neprevăzute pentru a face ajustările necesare.

Izolarea unora dintre link-uri care operează între elementele procesului de conştientizare şi analiza datelor literaturii de specialitate sugerează că cea mai stabilă este relaţia dintre gradul de conştientizare a *scopului*, *motivului* şi *mijloacelor de implementare* a unui act imaginar.

Aceasta poate fi numită *legitimă, universală*, aşa cum se manifestă în raţionarea tuturor problemelor tipice ale relaţionării umane, orice acţiuni comportamentale îndreptate spre o altă persoană. Fără caracteristicile importante ale conexiunii nu pot fi implementate soluţiile optime. Actualizarea legăturii dintre scopul, motivul şi mijloacele de punere în aplicare a acţiunii în anumite circumstanţe încorporează nu numai elementele unui act izolat de interacţiune, dar şi caracteristicile specifice unui anumit model de comportament social. Acesta necesită luarea de atitudine faţă de nevoile şi interesele celuilalt.

Analiza de mai sus face posibilă reprezentarea modelului complet şi exact al activităţilor interne-externe, pentru constatarea valorii morale a acţiunilor comportamentale, prin prisma caracteristicilor esenţiale de referinţă de importanţă socială. Ea deschide noi oportunităţi nu numai pentru detectarea de structuri coerente ale acestei activităţi, cuprinzând conştientizarea scopului, motivului, metodelor de funcţionare, metodelor de monitorizare a acţiunilor şi controlului de performanţă, dar, de asemenea, pentru prezentarea ei în mişcare, în schimbare, deci, dialectic.

Fiecare dintre componentele selectate cu referire la conştientizarea globală a actului acţionează nu ca un singur termen din sumă, dar în calitate de element şi sistem interdependente, ca o ierarhie a factorilor subiectivi şi obiectivi care identifică strategia optimă de căutare a opţiunilor, pentru a rezolva probleme specifice acestei căutări. Pierderea a cel puţin unuia dintre componentele acestui proces ar pune în pericol desfăşurarea actului de conştientizare a semnificaţiei morale a acestuia, în general. Atunci când se analizează structura procesului de înţelegere a bazei morale fundamentale a actului nu ne vom referi la o totalitate, ci la un *sistem* de componente interconectate, aderând la interpretarea acestui concept în literatura modernă [131, 63].

În acest proces de conştientizare se constituie imaginea emoţional-cognitivă a acţiunii morale, care, spre deosebire de ideile şi conceptele pur raţionale privind sensul obiectiv al fenomenelor şi relaţiilor lor independente de subiect, reflectă valoarea acţiunii în relaţia sa cu individul, cu nevoile şi interesele sale [35].

Astfel, vor fi evidenţiate semnele care îi reprezintă unui copil valoarea, înţelesul pe care îl au pentru el comportamentele într-un context. Vor apărea reprezentările generalizate, care, în fiecare caz separat de interacţiune a copilului cu ceilalţi, au un conţinut specific de manifestări, modele de comportament. Acestea sunt un produs al comparării şi echilibrării acţiunii cercetate în procesul de comunicare.

Apărută în mintea copilului, imaginea externă a situaţiei de problemă se reflectă în una internă, a modificărilor generate de situaţie, posibilele direcţii de acţiune. Rezultatul este un câmp emoţional nuanţat ce are forţă stimulatoare şi reflectă valoarea percepută a actului, capabilă să asigure o influenţă de reglementare cu privire la direcţia şi dinamica practicii copilului. Cu toate acestea, efectul respectiv nu este direct, ci unul intermediat de activitatea mentală în spaţiul imaginii, al reflecţiei emoţional-cognitive şi raport al situaţiei de interacţiune cu realitatea înconjurătoare.

Opiniile formate în timpul conştientizării comportamentului în anumite condiţii nu sunt un rezultat oficial de judecată morală, ele reprezintă un proces de formare a unui model, program de acţiuni, pe care le prescrie pentru punerea în practică a etalonului social de comportament moral.

Astfel de judecăţi emise de copil cu privire la valoarea morală a unui act îi permit, în mod obiectiv, să cunoască semnificaţia socială a comportamentelor recomandate de adulţi şi acţionează ca reguli generale, standarde, subliniind un curs de conduită în situaţii specifice. Acest lucru, în opinia noastră, le face diferite de standardele etice regăsite în alte studii ([156], [159]), în care acestea din urmă sunt definite nu ca temelii esenţiale pentru categoriile generale de bine şi rău, dar într-un mod specific – imagini artistice ale celor două personaje implicate în relaţii contradictorii (de exemplu, Pinocchio şi Mănâncă-Foc, directorul trupei de marionete).

Definiţia „reprezentări generalizate" ale preşcolarului despre valoarea morală a interacţiunii cu ceilalţi implică imaginea sa mentală de comportament, modelat social. Pe de o parte, îi serveşte drept un criteriu de evaluare subiectivă a acţiunilor altora şi celor personale, pe de altă parte, este un stimulent pentru sine.

Este important, totuşi, să subliniem că această construcţie a unui model abstract de conştientizare morală a valorii unei acţiuni unitare este o încercare de a examina structura şi conţinutul activităţii într-un aspect aplicat doar de logica normativă de reglementare. În acelaşi timp, structura procesului de conştientizare a unui act rămâne neschimbată până la anumite limite. Cel mai important lucru, care determină această structură – *logica reflecţiei,* se ghidează pe activitatea intelectuală, pentru a identifica valoarea acţiunii analizate de autorul ei, prin anticiparea consecinţelor şi satisfacerea nevoilor altei persoane în anumite circumstanţe.

Copilul este „nevoit" să compare ce valoare are acţiunea pentru cineva şi pentru sine, deci să echilibreze valorile, stabilind o corespondenţă între ele. Aceasta îi permite să „descopere" problema morală, contradicţia dintre interesele celuilalt şi propriile interese. Această contradicţie este una de bază, care reprezintă sursa, condiţia, modalitatea şi forţa motrice a dezvoltării conştiinţei copilului, dimensiunii morale. Recrearea caracteristicilor esenţiale ale modelului social adecvat de interacţiune umană în situaţiile specifice ale vieţii este o componentă de bază.

Când copilul descoperă contradicţia şi o acceptă pentru rezolvare, se actualizează link-ul transformării propriului „eu", cu ajutorul resurselor care răspund nevoilor obiective ale celuilalt şi, în acelaşi timp, propriilor nevoi. Este posibilă conştientizarea de către copil a adevăratului sens moral al alternativelor de comportament comparate şi exerciţiul mental al alegerii pozitive. Aici luăm aminte că nu logica (schema) prevede înţelegerea corectă a semnificaţiei anumitor comportamente, ci procesul de gândire, care, dobândind o natură productivă, mobilizează conştiinţa, ajută la actualizarea structurilor psihice. Acestea îl ajută pe copil să conştientizeze actul propriu-zis.

Logica raţionamentului se caracterizează prin anumite limitări, ea permite capturarea şi analizarea doar a componentelor conştientizate şi verbalizate.

Natura şi structura activităţii de conştientizare constituie o metodă justificată din punct de vedere ştiinţific de abordare a înţelegerii valorii morale a unui act. Copilul poate cunoaşte esenţa morală a manifestărilor destinate altora şi de aplicare a scopului său moral. Abordarea sistemică a materialului empiric şi teoretic din literatura de specialitate cu privire la conştientizarea valorii morale a acţiunilor ne permite să tragem următoarele *concluzii*.

Mecanismul psihologic al procesului de conştientizare are trei subsisteme strâns legate, care diferă după funcţiile lor: *de cunoaştere* (cognitivă), care implementează acumularea şi sistematizarea cunoştinţelor morale şi psihologice, socialmente importante despre act, modul de gândire care este necesar pentru conştientizare; *volitivă* (regulativă???), care prevede punerea în aplicare efectivă a gradului de conştientizare a unei acţiuni, controlul asupra desfăşurării ei; şi *emoţională* (afectivă), care creează motivaţia, mobilul pentru a chibzui soluţiile în problema morală după criterii autentice. Astfel, unul dintre obiectivele lucrării noastre presupune identificarea naturii relaţiilor dintre aceste subsisteme ale mecanismului psihologic, precum şi selectarea diferitor măsurători şi corelarea lor.

Analizând natura reflectorizantă a psihicului, ca cea mai distinctă dintre caracteristicile fundamentale, concluzionăm că între cele trei subsisteme cea cognitivă are rolul conducător. Astfel, cunoştinţele despre rezonanţa favorabilă şi nefavorabilă a acţiunilor imaginare pentru subiecţii interacţiunii se asociază cu sentimentele. Cunoaşterea opţiunilor posibile de comportament într-un anumit context, dar şi a metodelor de implementare a acestora, eventualelor dificultăţi legate de alegerea unei decizii, precum şi a mijloacelor de a le depăşi sunt inseparabile de reglementarea voluntară a procesului de conştientizare. În consecinţă, subsistemul cognitiv este asociat cu cel emoţional şi volitiv.

Având în vedere comunicarea dintre aceste subsisteme într-un cadru genetic, aplicarea principiului de studiere a psihicului în dezvoltare ne-a sugerat că efectul influenţei bine orientate, axate pe conştientizarea valorii morale a unui act, este posibil în condiţiile asigurării impactului corespunzător asupra elementului său central, cognitiv.

Încercăm să definim unele manifestări ale fiecăruia dintre subsistemele indicate ale conştientizării morale a unui act şi ne bazăm pe acele concepte teoretice, care sunt stabilite în baza acestuia. În funcţie de natura modelului social recunoscut de comportament, subsistemul *de cunoaştere* (sau cognitiv) al procesului de conştientizare este identificat de noi ca un set de cunoştinţe sistemice conştientizate, legate reciproc. Ele se referă la calitatea morală a acţiunilor (în forma unui concept moral general), consecinţele acţiunii analizate pentru moralul partenerilor de comunicare, modelul social argumentat (logica) de reflecţie şi punere în practică a actului, aspectul moral al elementelor structurale individuale.

Aceşti indicatori nu se află alături. Conceptul general despre calitatea morală a actului şi toate celelalte tipuri de cunoştinţe sunt legate de diferite niveluri de generalizare. El reprezintă o fuziune dialectică între două puncte: atitudinea cognitivă faţă de cerinţele sociale conştientizate, faţă de estimarea aşteptată a comportamentului, faţă de presupusa variantă de soluţionare a problemei şi atitudinea personal-emoţională.

Alte cunoştinţe, incluse în subsistemul cognitiv, se caracterizează printr-un grad mai mic de generalizare. Cunoştinţele despre modul de reflecţie şi punere în practică a actului sunt veriga de legătură dintre subsistemele cognitiv şi de reglementare; cunoştinţele despre consecinţele comportamentului acţionează ca o legătură între cognitiv şi afectiv; aspectul moral al elementelor structurale individuale de acţiune se referă doar la subsistemul cognitiv.

Principala caracteristică a subsistemului *volitiv* (de reglementare) este caracterul lui voluntar, ca manifestare a voinţei subiectului. După cum se ştie, „voinţa reprezintă reglementarea conştientă de către persoană a comportamentului şi activităţii sale, exprimată în abilitatea de a depăşi obstacolele interne şi externe în săvârşirea acţiunilor şi actelor concentrate pentru un anumit scop" (V. Selivanov [130, 7]). În baza acestei caracteristici, subsistemul de reglementare este definit drept un sistem de acţiuni mentale incluse în actul volitiv, îndeplinind funcţia de autodeterminare, automotivare, autoblocare în procesul de implementare a chibzuirii acţiunii, cu orientare spre caracteristicile esenţiale ale modelului social.

Procesul de reglementare a înţelegerii actului în anumite circumstanţe necesită nu doar cunoaşterea formelor de conduită acceptabile pentru alţii şi pentru sine, dar, mai ales, capacitatea de a monitoriza independent implementarea, atât a sistemului de acţiuni de conştientizare, cât şi a elementelor sale individuale. Un copil are nevoie să facă tranziţia de la conştientizarea aspectelor externe ale comportamentului la cele interne, selectând pentru aceasta mijloacele adecvate. Verificarea conştiinţei de sine necesită autocontrolul final după atingerea obiectivului ideal trasat.

Subsistemul *volitiv* îndeplineşte funcţia de reglementare conştientă a planului de activitate intelectuală. Elementele de activitate creatoare se referă la indicatorii empirici ai subsistemului volitiv (de reglementare). Apare abilitatea de a vedea nefamiliarul în situaţia de problemă familială; de a căuta şi a găsi soluţii de rezolvare a unei probleme; de modificare a metodelor, a stabili o nouă problemă, a valida alternativele invocate deciziilor sale, bazându-se pe caracteristicile esenţiale ale modelului social; faptele reale ale copilului, regizate de valoarea lor morală. Avizele corespunzătoare copilului constituie componenta inteligentă a unui act volitiv.

Subsistemul *emoţional* (afectiv) este înţeles drept unul moral superior, complex, care exprimă o atitudine mai mult sau mai puţin conştientă cu privire la executarea actului de judecată conform

criteriilor morale. Posibilitatea de realizare practică a scopului moral, manifestat în trăirile emoţionale, acţionează ca o motivaţie (motiv) pentru a le pune în aplicare.

Printre parametrii empirici ai acestui subsistem includem: (1) sentimentul anticipat de vină, ca cel mai înalt simţ moral, bazat pe conştientizarea consecinţelor negative ale acţiunilor planificate, strâns asociate cu respectul de sine al copilului şi construcţia mentală a viitoarei situaţii favorabile pentru o altă persoană; (2) sentimentele superioare se sprijină pe criterii morale obiective din punct de vedere social şi trasează scopuri morale (emoţii-valori după B. Dodonov [49]) şi (3) emoţiile cele mai elementare care alcătuiesc complexe în fiecare situaţie de conştientizare a conduitei („emoţiile fundamentale" după K. Izard [67]).

Impactul conştientizării actului este legat, în opinia noastră, de înţelegerea necesităţii obiective şi a motivelor personale pentru a stimula alegerea soluţiilor optime pentru problemele etice. Este solicitată capacitatea copilului nu doar de a opera independent cu cunoştinţele asimilate, mijloacele de activitate, dar şi de a percepe modul (procedeul) de corelare şi echilibrare a rezonanţei emoţionale a acţiunii asupra părţilor ca principal criteriu (bază de orientare [34]) al analizei şi aprecierii calităţii morale a actelor, îndreptate spre cei din jur.

În aceste condiţii, subsistemele indicate dobândesc noi funcţii: în primul rând, un *sistem de mijloace* (metode) de activitate – cunoştinţe, abilităţi care îi asigură copilului capacităţi de a identifica calitatea morală a acţiunilor; în al doilea rând, un *sistem* de niveluri de funcţionare a conţinutului experienţei sociale într-un anumit context; în al treilea rând, un *sistem de obiective pedagogice* de eforturi organizate pentru a facilita asimilarea fragmentului de experienţă socială; şi în al patrulea rând, un *sistem de parametri* (criterii) *de impact* privind interacţiunile de predare.

Dezvoltarea cu succes a copiilor preşcolari este o urmare a utilizării integrate a resurselor.

Munca personalului didactic în această direcţie ar trebui să implice:

– Însuşirea cunoştinţelor sistemice cu privire la valoarea morală a unui act, modul socialmente argumentat de raţionare a acestuia.

– Însuşirea procesului integru de conştientizare a comportamentului cu caracteristicile esenţiale ale modelului social-semnificativ.

– Consolidarea modului de gândire în curs de asimilare în analiza şi evaluarea de către copil a acţiunilor altora şi ale sale în relaţia cu ceilalţi.

Unul dintre cele mai importante procedee de asimilare deplină a experienţei sociale este stăpânirea *modelului de raţionament* moral-justificat drept un instrument şi un test de conştientizare a adevăratei valori morale a manifestărilor adresate celorlalţi – ca scop al învăţământului special orientat.

Capacitatea de a înţelege calitatea morală a actului, aşa cum se crede, nu se produce izolat, în afara contextului legăturii cu alte calităţi ale personalităţii copilului. Punând în aplicare poziţiile abordării sistemice, este firesc să fie cercetate corelaţiile, conexiunile nu doar în procesul de conştientizare, dar şi în alte sisteme.

În studiile publicate cu privire la educaţia morală a preşcolarilor această întrebare nu este cercetată în mod special, deşi există rapoarte cu privire la astfel de relaţii. În lucrarea noastră ne-am propus o sarcină suplimentară – de a lua în considerare felul în care dezvoltarea modelului generalizat de conştientizare a calităţii morale a actului se asociază cu alte caracteristici, în special, cu orientările valorice ale personalităţii copilului.

### 1.2. Conştientizarea calităţii morale a comportamentului în atenţia cercetărilor din domeniul educaţiei preşcolare

Conştientizarea, potrivit conceptelor ştiinţifice, este o reflectare a realităţii obiective prin intermediul „valorilor produse social obiectivate în cuvânt” (S. Rubinşteinn [124, 274]).

Conceptele invocate de literatura psihologică cu privire la structura sistemică şi semantică a conştiinţei umane (L. Vâgotsky, 1982, vol. 1, 1984, vol. 4), lanţul ierarhic al activităţii constituie o caracteristică psihologică esenţială a personalităţii umane (A. Leontiev, 1972, 1975). Acestea ne-au permis să presupunem că, într-o formă dezvoltată la adult, conştientizarea valorii morale a unui act este un sistem complex de coordonate, planuri sau niveluri, zidite unul deasupra altuia, de reflecţie. Există un motiv pentru a fi identificate: nivelul de acţiuni perceptive, care funcţionează în spaţiul percepţiei directe a problemelor practice sau mentale; nivelul transformărilor imaginare ale actului, în termeni de gândire intuitiv-imaginativă; nivelul de operaţii mentale efectuate cu ajutorul vorbirii, în termeni de gândire abstractă, conceptuală.

Datele acumulate în psihologie permit să se presupună că aceste niveluri de reflecţie a comportamentului, într-o anumită situaţie, sunt legate intern de cele de motivare a activităţii, care, de asemenea, sunt subordonate reciproc [62].

„Psihanaliza” comportamentului uman – interpretarea acţiunii – trebuie să-şi asume, în conformitate cu rapoartele psihologice, „divulgarea de semnificaţie şi sens ale acţiunii, comportamentului” [1, 146]. De înţelegerea şi trăirea semnificaţiei şi sensului (valorii) comportamentului depinde atitudinea subiectului faţă de ceea ce se întâmplă, pe plan intern, determinând acţiunile şi trăirile sale (V. Miasischev [99]).

Gradul de conştientizare a valorii morale de comportament poate avea un efect de stimulare şi de reglementare cu privire la punerea în aplicare a alegerii morale umane în situaţia de problemă-conflict [[1]; [7]). După cum a menţionat în acest sens S. Rubinştein, conştientizarea că ceva este bun

(datorie) are un conţinut moral, suficient, pentru a determina nevoia de a face anume acest lucru. Nu este o atracţie în sensul specific al cuvântului, dar forţă motrice, totuşi, suficientă pentru a genera un comportament contrar atracţiei [1, 145].

Curentele de cercetare în dezvoltarea acestor idei ale lui S. Rubinştein arată că înţelegerea şi evaluarea morală adecvată a posibilelor alternative la un anumit comportament ar trebui să fie printre premisele cognitive, necesare pentru ca un copil să devină subiect de autocontrol moral, iar în numărul premiselor de personalitate – nemulţumirea de sine în caz de încălcare a normelor morale [159, 84].

Acest punct de vedere este în consonanţă cu opinia autorilor străini, susţinători ai teoriei dezvoltării cognitive, care cred că acţiunea morală trebuie să fie intermediată de judecăţile şi punctele de vedere pur morale, având în vedere criteriile morale universale, care trebuie să corespundă valorilor morale conştientizate de individ. Rezultatele studiilor analizate în lucrarea lui A. Blasi (169), în general, susţin această idee.

În studiul nostru se face o încercare de a identifica modalităţi de management raţional, din punct de vedere pedagogic, de dezvoltare şi educare a conştientizării de către copii, începând din vârsta preşcolară, a valorii morale de conduită.

Am început cu următoarea premisă a conştientizării: în primul rând, ea constituie produsul dezvoltării personalităţii copilului în cursul activităţii sale, în relaţia cu alţii (B. Ananiev [2]; A. Leontiev [85], [86]; S. Rubinştein [124]; R. Sterkina [135] ş.a.); în al doilea rând, conştientizarea nu este numai cunoaşterea, înţelegerea valorii morale a actului, dar şi atitudinea faţă de el, de comportament al copilului faţă de mediu şi faţă de sine însuşi.

Funcţia procesului de învăţământ este de a indica natura activităţilor care vor duce la o asimilare cu drepturi depline de către copil a experienţei de conştientizare a sensului moral al obiectivelor şi intenţiilor sale; în direcţionarea spre efectuarea sarcinilor, precum şi în organizarea vieţii şi activităţii lui în general.

O astfel de înţelegere a esenţei procesului de învăţământ este în acord, aşa cum vom vedea, cu noile date ştiinţifice în domeniul psihologic şi pedagogic, care necesită schimbări în viziunea, încă răspândită, cu privire la percepţia copilului ca obiect al aplicării „condiţiilor pedagogice", obiect al „influenţelor pedagogice" ([81], [103]). Aceasta implică trecerea de la modelul de subiect-obiect la tipul subiect-subiect de construcţie a comunicării pedagogice cu copilul, permiţând, prin eforturile proprii, să respecte valorile morale universale, care îi definesc gândurile, sentimentele şi acţiunile pentru rezolvarea problemelor de interacţiune cu semenii.

Gestionarea eficientă a conştientizării morale a comportamentului este imposibilă fără a studia problema, cum apare înţelegerea realităţii, după care legi se dezvoltă şi ce fel de organizare pedagogică este necesară pentru procesele corespunzătoare în perioada preşcolară. Această remarcă este importantă, deoarece sunt cunoscute puncte de vedere diametral opuse cu privire la posibilitatea de dezvoltare a valorii morale a unui act pentru preşcolari.

În conformitate cu una dintre viziuni (V. Stern [154]; J. Piajet [162]), raţionamentul preşcolarului este transductiv, ceea ce înseamnă că el merge de la particular la particular, lăsând la o parte generalizarea. În raţionamentele sale el este alogic şi nici nu încearcă să-şi alinieze judecăţile sale altor judecăţi.

J. Piajet, în studiul său consacrat judecăţilor morale ale copiilor, ajunge la concluzia că la vârsta preşcolară regulile de conduită sunt prescrise din exterior de adulţi. Copilul acceptă astfel de ordine nu pentru că a fost convins de rezonabilitatea şi necesitatea lor, ci din cauza sentimentelor de afecţiune şi respect, pe care el le are faţă de adult. Din această atitudine faţă de regulă ca faţă de ceva absolut şi neschimbat derivă şi particularităţile justificării cerinţelor normative, atunci când criteriul aprecierii acţiunilor comportamentale rezidă în faptul cum este estimat actul de către adult, şi nu valoarea lui reală. Această (primă) etapă a formării conştiinţei morale, potrivit lui Piajet, continuă până la 8-9 ani. Acţionează incapacitatea copilului de a vedea şi a evalua motivele acţiunilor, confuzia în multe concepte morale.

Un alt punct de vedere, cel mai clar exprimat în lucrările lui L. Vâgotsky, dimpotrivă, susţine că, în a doua jumătate a vieţii preşcolare, copilul este capabil nu numai de a fixa, dar şi de a înţelege faptele, de a stabili anumite generalizări şi „existenţa însăşi a ideilor generale este primul pas care implică gândirea abstractă” [32, 432].

Disputând cu J. Piajet despre posibilitatea de formare la preşcolari a judecăţilor pur morale şi percepţiilor în procesul educaţional, suntem de acord cu ideile sale privind dezvoltarea mentală (ţinând cont, desigur, şi de aspectul conştientizării). Aceasta este o transformare calitativă a structurilor cognitive, care apar ca rezultat al activităţii copilului [163].

În prezent, în psihologie sunt recunoscute (L. Wenger [24]; N. Veraksa [25]; A. Zaporojets [62]; N. Poddyakov [144]) posibilităţile copiilor preşcolari, în cazul organizării corespunzătoare a activităţii cognitive, de a stăpâni modul de gândire de la general la particular, precum şi astfel de acţiuni mentale generalizate, care, aşa cum s-a crezut anterior, devin disponibile numai pentru copiii de vârstă şcolară. Potrivit datelor ştiinţifice, chiar înainte ca un copil să stăpânească limba, sursa originală a fenomenelor lui subiectiv-mentale o constituie acţiunile elementare cu obiectele, care

reprezintă conţinutul celor mai originale „cunoştinţe” despre lucrurile lumii exterioare (B. Ananiev [2]).

La rândul lor, cunoştinţele specifice despre anumite proprietăţi morale ale comportamentului, despre calităţile corespunzătoare se nasc şi se formează când copilul analizează actele altora şi cele proprii, bazându-se pe idealul moral universal. Acest lucru este confirmat de S.L. Rubinştein, potrivit căruia „... Analiza efectelor (rezonanţei) acţiunilor proprii în raport cu alţi oameni, a rezultatelor acţiunilor lor faţă de mine, a influenţelor acţiunilor oamenilor asupra celorlalţi în ceea ce priveşte construcţia şi dezvoltarea naturii lor umane – iată empiria ??? (эмпирия – cunoştinţele acumulate prin experienţă) „ontologică”, din analiza şi generalizarea căreia se naşte şi este formulată teoria etică” [1, 144].

Sunt semnificative datele cercetărilor lui B. Ananiev, potrivit cărora acţiunile de conştientizare, generate din analiza actelor, sunt obiectul deosebit al atenţiei, percepţiei şi emoţiilor unui copil. Acestea, doar pe baza formării relaţiilor evaluative ale educaţiei, gestionării dezvoltării copilului în procesul de educaţie. Într-un anumit sens, aşa cum a subliniat B. Ananiev, ar fi corect să spunem că acţiunea de conştientizare a unui copil este efectul combinat al acţiunii copilului şi adultului, în care elementul de lider revine asistenţei adultului [2].

Oamenii de ştiinţă ruşi care au studiat problema conştientizării copilului (B. Ananiev [2];I.I. Bronnikov [16], V. Gorbaciova [37]; [38]; A. Lagutina [84] ş.a. au ajuns la concluzia despre rolul important în acest proces al vieţii colective a copilului într-un mediu de copii de aceeaşi vârstă. Colectivul de preşcolari creează, aşa cum remarcă, în special, B. Ananiev, situaţia de ansamblu a dezvoltării şi realitatea de evaluare în viaţa de familie şi cea colectivă. Acest lucru este esenţial pentru înţelegerea acţiunilor proprii, prin intermediul aprecierii, în formarea gândirii ca subiect al activităţii morale în relaţie cu alţii (B. Ananiev [2]); R. Shakurov [152] ş.a.).

În studiul său V. Gorbaciova a investigat posibilitatea dezvoltării la copii a conştiinţei de a acţiona în conformitate cu regulile de comportament colectiv [37], de a evalua propriul comportament în termenii de conduită corectă, bazată pe regulă [38]. Pentru atingerea scopurilor noastre este interesantă cercetarea condiţiilor în ceea ce priveşte formarea atitudinii reciproce şi a aprecierii copiilor în diferite forme de activitate/lecţii obligatorii, serviciu, joc. Este deosebită ideea ce rezultă din cercetarea referitoare la faptul că baza autoaprecierii copilului o constituie aceleaşi judecăţi de valoare, mai mult sau mai puţin obiective, ca şi în cazul aprecierilor în raport cu tovarăşii săi.

Obiectivitatea relativă a judecăţilor de valoare a copiilor cu privire la semeni şi la ei înşişi este, după cum se arată în studiul autorului indicat, consecinţa direcţiei şi stilului de muncă educativă, fiind

rezultatul unei deprinderi sistematice a copiilor cu îndeplinirea constantă şi conştientă a regulilor de conduită [38].

Preşcolarul, aşa cum s-a stabilit în lucrarea lui I. Bronnikov, deja la vârsta de 4-5 ani, în baza experienţei acumulate şi a conceptelor originale, începe să înţeleagă semnificaţia cerinţelor înaintate, să evalueze acţiunile şi faptele proprii şi ale colegilor/prietenilor săi. Trăirile încercate în urma săvârşirii faptelor bune sau rele sunt estimate de adulţi, dar şi de propria atitudine faţă de act. Copilul dobândeşte capacitatea de a evalua acţiunile, bazându-se pe norme, fără să se sprijine pe impresia vizuală, deci, într-o oarecare măsură, regula poate fi rangul de principiu, care ierarhizează motivele [16].

La vârsta preşcolară mare apar primele manifestări ale sentimentelor nuanţate de jenă, vinovăţie şi ruşine în urma comiterii faptelor rele, iar sentimentele de bucurie şi satisfacţie în urma faptelor bune este însoţit de conştientizarea semnificaţiei lor obiective (R. Ibragimov [65]; R. Shakurov [152] şi a.).

Experienţa de viaţă şi cercetările arată că la 5-6 ani copiii au abilitatea de a recunoaşte şi de a motiva atât acţiunile lor, cât şi ale altora. Educatorilor le venea greu să motiveze punerea în aplicare a normelor, care sunt asociate cu obligaţia de a manifesta compasiune, atenţie faţă de celălalt, cu capacitatea de a empatiza. Majoritatea copiilor înţelegeau greu sensul moral al normelor însuşite referitoare la domeniul interacţiunii. Studiile constată lipsa de atenţie din partea adulţilor pentru sensibilizarea copiilor cu privire la semnificaţia socială a acestor reguli, insuficienţa demonstrării pe exemple concrete a consecinţelor săvârşirii faptelor respective [109].

Dificultatea copiilor de a stăpâni idei despre esenţa morală a regulilor normative, menţionată şi de alţi autori ([9]; [16]; [79]; [90]; [120] ş.a.), derivă din mai multe motive. Printre acestea vom evidenţia subestimarea faptului că nu au cunoştinţe sistemice cu privire la valoarea morală a comportamentului, lipsa de instruire a copiilor în ceea ce priveşte chibzuirea morală a unei acţiuni holistice, desfăşurate în imaginaţie.

Un rol important în analiza problemei noastre de studiu l-a avut cercetarea formării operaţiunilor de gândire, intelectuale la preşcolari. Obiectivul nostru nu a fost o analiză detaliată. Este important să se ia în considerare caracteristicile selectate în studii în vederea soluţionării problemei privind natura managementului pedagogic al conştientizării valorii morale a actelor de către copii.

Formarea mentalităţii are loc, precum s-a stabilit în studiile semnate de V. Davâdov [43], P. Halperin (34], A. Zaporojets [62], G. Kostiuk [77], [78] ş. a., în baza acţiunilor externe, fizice, cu obiectele. Este importantă verbalizarea, prelucrarea informaţiei [34].

Este esenţială remarca lui A. Zaporojets, potrivit căreia, în anii preşcolari „nu este posibilă, şi nici nu este nevoie să se asigure ca procesele cognitive în formare să ajungă întotdeauna în fazele superioare de internalizare, pentru ca ele să se transforme în vorbire interioară, iar apoi şi în planul operaţiilor intelectuale propriu-zise. Este suficient dacă, de exemplu, la vârsta preşcolară mică activismul cognitiv al copilului va lua forma activităţilor de cercetare, iar la cei mai mari ea va fi însoţită de o reflectare exprimată în vorbirea în glas” [60, 33].

Formele slab identificate de dezvoltare a conştiinţei de sine şi discursurile (?) subdezvoltate la preşcolarii mici ar fi complicat sarcina noastră de cercetare. Prin urmare, studiul dezvoltării conştientizării în procesul educaţional este special construit în acest scop. Am început nu cu vârsta preşcolară mică, ci cu vârsta preşcolară mare, pentru ca, treptat, să putem merge până la etapele anterioare de vârstă: mijlocie şi la copiii mai mici.

Datele cercetărilor efectuate de autorii menţionaţi mai sus ([34], [43], [62], [76] etc.) arată că procesele inteligente, legate de conştientizarea sensului comportamentelor, apar la un copil mic doar în condiţiile aranjamentului unei astfel de activităţi. Acestea oferă o familiarizare reală cu conexiunile şi relaţiile dintre evenimentele care ar trebui să facă obiectul judecăţii. Aşa cum este prevăzut în experimente, internalizarea poate apărea spontan şi fără organizarea specială a unor activităţi. În aceste condiţii cunoştinţele sunt stăpânite formal, în virtutea cursului natural al acestui proces, care nu este luat în calcul şi, în multe cazuri, este semnificativ afectat.

Analiza acestor lucrări (L. Bojovich [13], J. Schiff [153] ş.a.) oferă motive să se creadă că generalizările morale la copii în curs de dezvoltare în instruirea sistemică ar trebui să difere în conţinut, structură, grad de conştientizare. Acestea s-au produs în mod spontan, în procesul familiarizării lor cu fenomenele din zona de interacţiune cu ceilalţi.

Dincolo de componentele cognitive (intelectuale), conştientizarea implică şi alte componente, una dintre ele, potrivit psihologilor, este componenta emoţională /A. Kosheleva, T. Titarenko, L. Strelkova ş.a.). Studierea aspectului emoţional (afectiv) este preocuparea mai multor autori, care identifică natura sentimentelor, atitudinii emoţionale faţă de evenimente, acţiuni (V. Kotârlo [30]; [80]; A. Kosheleva [158]; Y. Neverovich [100]; L. Pimenova [113]; L. Strelkova [136] ş.a.

Cea mai importantă condiţie pentru dezvoltarea favorabilă a componentei emoţionale (afective) a conştientizării, conform studiilor, o reprezintă reacţiile afective ale adultului la tot ce se întâmplă, atitudinea lui emoţională faţă de oameni, acţiunile lor, precum şi organizarea activităţilor pentru copii, cu accent pe obţinerea unor rezultate benefice pentru alţii.

A. Zaporojeţ se referă în lucrările sale la anticiparea emoţională a rezultatului acţiunii (forţei) la modelarea vizuală a sensului situaţiei. Procesele de anticipare emoţională contribuie la

„mobilizarea forţelor mentale şi fizice ale copilului, sporeşte nivelul de activism în vederea realizării obiectivului trasat” [62, 272].

Anticiparea emoţională presupune descoperirea valorii pozitive sau negative, anterior ascunse, pentru subiect atât a circumstanţelor, cât şi a acţiunilor. Copilul încearcă „să execute” în plan mental diferite acţiuni şi să simtă sensul pe care efectele lor le pot avea asupra oamenilor din jurul său şi, prin urmare, asupra lui însuşi. Astfel, devine posibilă identificarea liniei principale a comportamentului său, evitând acele acţiuni greşite, care nu satisfac nevoile şi orientările valorice ale copilului. Aceste acţiuni ar fi putut fi uşor comise sub influenţa dorinţelor trecătoare şi circumstanţelor accidentale, în cazul în care rezultatele lor nu ar fi fost anterior reprezentate şi trăite emoţional. Raţionamentele de mai sus ale lui A. Zaporojeţ au fost fundamentale pentru noi în identificarea strategiei şi tacticii de construcţie a procesului de învăţământ, în scopul promovării gradului de conştientizare a calităţii comportamentului altora.

În pedagogia preşcolară [108] a fost recunoscută unanim poziţia cu privire la necesitatea cultivării capacităţii copilului de a pune conştient în aplicare normele şi regulile de comportament, capacitatea de a gândi acţiunile sale, dorinţa pentru un comportament bun, bazat pe o înţelegere precisă şi pertinentă a ceea ce face.

Studiul condiţiilor dezvoltării la copii a ideilor etice şi a conceptelor conştiente este esenţial pentru mai multe cercetări. În lucrările semnate de A. Vinogradova [26]; R. Bure [19]; G. Godina [36]; V. Neciaeva, T. Markova, R. Jukovsky, L. Penievskaia [101]; E. Subbotsky [138] ş. a. se menţionează conţinutul, mijloacele, metodele şi tehnicile de furnizare a înţelegerii conştiente de către copil a normelor de comportament moral în societate.

O condiţie importantă pentru conştientizarea valorii morale a acestor standarde este înţelegerea logicii cerinţelor înaintate faţă de el, explicaţia sensului comportamentului lor, a consecinţelor acţiunilor lor (T. Erofeeva [56] şi a.).

Printre metodele acestei munci sunt evidenţiate, în special, conversaţiile despre acţiuni, care dezvoltă o atitudine conştientă în ceea ce priveşte comportamentul (L. Knyazeva [71]. Un mijloc eficient de înţelegere a sensului şi esenţei unei norme morale este includerea copiilor în rezolvarea unor probleme,  alături de adulţi sau colegi (R. Bure [19] etc.). Rolul adulţilor este ca, împreună cu modurile de acţiune, să le transmită copiilor şi sensurile personale, pentru o bună conduită (A. Lagutina [84], E. Smirnova [134] ş. a.).

Unul dintre factorii pedagogici importanţi, cu impact indirect asupra dezvoltării reglementării conştiente a acţiunilor faţă de cei din jur, este, potrivit datelor lucrărilor mai multor autori, învăţarea regulilor de comportament în joc, muncă, ocupaţii (V. Gorbaciova, E. Demurova [45], V. Nechaeva

[101] etc.) [37]. Este important jocul independent, în care preşcolarii vin într-o varietate de contacte, din propria iniţiativă, confruntându-se cu particularităţile şi interesele partenerilor şi obişnuindu-se a-şi controla conştient comportamentul, a respecta normele şi reglementările recunoscute în mod public. Aceasta contribuie la formarea conştiinţei morale a personalităţii (A. Usova [147]). Printre metodele de intervenţie, în acest scop, este evidenţiat jocul-dramatizare în baza poveştii (L. Pimenova [113]).

Multe studii arată influenţa efectivă a atitudinii atente, cordiale a adultului în raport cu copilul, respectul faţă de persoana lui, sprijinul pe calităţile educabilului, pe înţelegerea de către el a naturii morale a comportamentului. Este importantă atitudinea pedagogului faţă de fiecare copil, de lumea lui spirituală unică (M. Burke-Belitran [20]; A. Vinogradova [26], L. Durandina [55]; T. Erofeeva, T. Markova, V. Nechaeva [102]; V. Pushmina [119]; A. Ruzskaia [110]; M. Timoşenko [141]; S. Iakobson [159] şi a.). Dedicate condiţiilor pedagogice, mijloacelor, metodelor care promovează însuşirea conştientă a moralităţii de către preşcolari, studiile au fost luate în considerare la proiectarea programului-pilot de formare. Precum arată analiza şi datele studiilor noastre, experienţa acumulată în ştiinţa şi practica pedagogică şi instrumentele dezvoltate nu oferă funcţionalitatea completă a ideilor şi a conceptelor cu privire la calitatea morală a acţiunilor comportamentale ale preşcolarului. Studiul condiţiilor pedagogice de management al dezvoltării conştientizării valorii morale a comportamentului, ca linie independentă, nu iese în evidenţă.

Cel mai mare număr de lucrări vizează posibilitatea conştientizării acţiunilor, în contextul extinderii experienţei de interacţiune a copiilor şi a exerciţiilor practice, în aplicarea unor manifestări (?). Accentul se pune pe dezvoltarea cunoştinţelor, abilităţilor, în timp ce capacitatea internă de a le pune în aplicare, aspectul interior al conştientizării morale rămân în afara influenţei educatorului. Acesta este considerat ca factor însoţitor. În esenţă, procesul de educaţie morală este văzut ca o combinaţie a  trei sarcini diferite – educarea de sentimente morale, de obiceiuri morale şi de concepte morale (inconsistenţa ştiinţifică a acestei abordări a fost demonstrată de unii autori ( [15], [74]).

Calea propusă de cercetători nu oferă „prinderea” independentă a acelui general, care caracterizează conţinutul manifestărilor bazate pe principiile umane – impactul senzual, emoţional. Prin urmare, copilul nu este în măsură să-şi potrivească diversele sale acţiuni într-un model perfect de comportament aprobat şi de alţii. El nu este apt să recunoască esenţa morală a comportamentului său în afara unei anumite situaţii, neştiind cum să-l scoată după limitele ei, ca un subiect al condiţiilor actuale.

După cum au subliniat autorii cercetărilor, standardele de moral şi imoral reprezintă o generalizare a comportamentelor într-o varietate de contexte. Ele există deja, în formă redusă, pentru copil trebuie să fie rezultatul muncii sale cognitive şi emoţionale speciale.  Ajungem la ele după ce

analizăm situaţiile în mod clar, desfăşurat, repartizăm forţele de operare, descoperim eventualele consecinţe etc. [79]. În ciuda faptului că pedagogia educaţiei morale a preşcolarilor a făcut progrese în dezvoltarea modului de a gestiona înţelegerea sensului moral al comportamentului unui copil, în faţa acesteia se află încă unele probleme nerezolvate.

Este subestimat rolul cunoştinţelor sistematice în ceea ce priveşte conştientizarea calităţii morale a interacţiunii copilului cu ceilalţi. Conceptul de „sistem de cunoştinţe" a fost folosit în legătură cu programul pentru preşcolari, dezvoltat încă de J.A. Comenius [43]. În studiul nostru termenul „caracter sistemic" se bazează pe un concept rafinat al pedagogiei moderne, în care „accentul se pune nu pe aceea că ansamblul este compus din părţi, ci pe faptul că proprietatea întregului comportament este determinată de interacţiunea dintre piesele sale. Întregul este compus din părţile care interacţionează..." [131, 63]. Prin urmare, un sistem de cunoştinţe despre un act prevede dezvăluirea integrităţii sale, esenţei, caracteristicilor principale şi se reflectă în reprezentări, concepte.

Cunoaşterea parţială a acţiunilor comportamentale afectează calitatea ideilor şi a conceptelor etice, în curs de formare la copii. Reflectând cazuri individuale, manifestări specifice, aceste reprezentări fac inaccesibilă descoperirea de către copil a caracteristicilor esenţiale ale conţinutului, care ar trebui să fie achiziţionat în calitate de concept moral, în sensul ştiinţific al cuvântului (A. Liublinskaia [90] ş. a.).

Studii recente arată că, dacă înarmăm un copil cu metode teoretice corecte, ştiinţific fundamentate de abordare a soluţionării problemelor, în diferite domenii ale cunoaşterii, el este capabil să atingă un nivel bun de dezvoltare, care să-i permită să pătrundă în relaţiile esenţiale şi raporturile ce există între obiectele şi fenomenele realităţii înconjurătoare (A. Wenger [24], H. Veraksa [25], A. Zaporojeţ [62], A. Liublinskaia [90], N. Poddyakov [114] ş. a.)

Problema caracterului sistemic al cunoştinţelor este legată de alte probleme – ale conţinutului şi structurii reprezentărilor generate copiilor (?), referitoare la calitatea morală a comportamentului, un domeniu puţin explorat. Conţinutul legat de domeniul de interacţiune a preşcolarului, reprezentat în studii (D. Bakieva [9], L. Durandina [55], T. Markova [101], V. Nechaeva [102], V. Pushmina [119] etc.), precum şi în documentele de program ale grădiniţei [116], include, în mod tradiţional, o simplă desemnare a unui volum de idei etice, moduri de conduită pe care copilul ar trebui să le asimileze. Regulile selectate, reglementările nu evidenţiază substanţa morală a indicatorilor care stau la baza educaţiei, nu conţin o motivare morală, o argumentare, de ce ar trebui să se facă aceste lucruri. Ele nu orientează mintea copilului spre anticiparea emoţională a rezultatului acţiunilor atât pentru alţii, cât şi pentru sine.

Accentul de cercetare este pus pe aspectul final al învăţării, al însuşirii, pe planul al doilea fiind dimensiunea eficacităţii asimilării, componenta motivaţională a scopului propus. Asemenea cunoştinţe sunt absorbite ca un sistem de conexiuni, în contextul cărora este dezvăluită esenţa lor morală. Ele nu sunt trăite de copil şi, în consecinţă, rămân „externe" în raport cu interesele, dorinţele, aspiraţiile sale. Cunoştinţele despre acţiunile raportate la alţii şi activitatea copiilor coexistă în paralel. În acelaşi timp, principiul de selecţie şi structurare a acestor cunoştinţe nu a fost încă acceptat pentru o reflecţie profundă şi fundamentală. Nu este specificat volumul de conţinut, nu este clară corelaţia dintre componentele sale individuale.

Deosebit de acută este, de asemenea, problema cum să-l conducem pe un copil preşcolar către conştientizarea valorii morale a comportamentului său, despre care se discută în prezent. Unii cercetători (V. Gorbaciova [37], V. Demurova [45], V. Pushmina [119] etc.) sunt de părere că asimilarea moralităţii, inclusiv în dezvoltarea conştiinţei morale, are loc, în principal, în comportamentul zilnic al copilului.

Una dintre cele mai promiţătoare modalităţi de a dezvolta conştientizarea este includerea copiilor în activităţile de joc, muncă, de comunicare, astfel încât condiţiile acestei activităţi, regizate de profesor, să-i forţeze să se gândească ce să facă într-un anumit caz, în conformitate cu normele de relaţii. Iar crearea unei situaţii de conflict e necesar să contribuie la revitalizarea vechilor sentimente ale copiilor, luarea unei decizii corecte, motivate şi punerea ei în aplicare (R. Bure [19]; R. Jukovskaia, T. Markova, V. Nechaeva, L. Penievskaia [101] ş. a.).

În lucrările celui de-al treilea grup de cercetători este justificată raţionalitatea conectării modului de organizare a experienţei practice de relaţionare a preşcolarului cu cei din jur şi pregătirea specială destinată însuşirii acţiunilor morale, în ideea dezvoltării autonomiei, responsabilităţii copiilor pentru comportamentul lor, dezvoltării sentimentelor lor morale. Autorii studiului colectiv consacrat sentimentelor umaniste ca parte integrantă a conştiinţei morale individuale la preşcolari consideră că acesta este important în „stimularea iniţiativelor bune ale copiilor, orientarea bine dirijată spre formarea mijloacelor emoţional expresive de comunicare a propriilor trăiri, împreună cu punerea în aplicare a unor idei corecte cu privire la aspectele umaniste ale vieţii" [30, 37].

Educaţia specială a capacităţii copilului de a trage concluzii morale, a utiliza standardele de acţiune morală ca o generalizare a comportamentelor, într-o varietate de situaţii specifice, are, potrivit altor studii, un impact semnificativ asupra experienţei individuale de conştientizare a conduitei preşcolarilor (A.D. Kosheleva [79], [158], A.G. Ruzskaia [120] şi a.).

În practica grădiniţei însuşirea procedeelor de înţelegere a comportamentului se desfăşoară în timpul activităţilor, când copilul este invitat la acţiuni morale, pe care ulterior să le evalueze la

indicaţia adultului. O astfel de abordare nu este eficientă pentru asimilarea experienţei de conştientizare a actului, deoarece copilul este absorbit în efectuarea acestor acţiuni, nefiind capabil de a-şi îmbogăţi propriile reflecţii cu privire la esenţa fenomenelor, de a le compara cu experienţa colegilor etc. În aceste condiţii, el nu este în măsură să fie subiectul de activitate morală direcţionată spre o altă persoană. El ştie doar aspectul extern, operaţional sau tehnic al comportamentului, dar nu cel de sens. Copilul este pregătit pentru desfăşurarea unei activităţi, dar el nu are capacitatea de a „dezvolta” obiectivul actului, de a-l evalua, şi nu doar a-l „executa”. În plus, pregătirea individuală are natură episodică, ea nu acoperă toţi copiii, este risipitoare în ceea ce priveşte cantitatea de timp a profesorului-educator.

Problemele de mai sus de management pedagogic al dezvoltării conştientizării valorii morale a unui act, în esenţă, se constituie într-o abordare *sistemică* a educaţiei morale şi dezvoltării personalităţii preşcolarului.

Revizuind literatura de specialitate disponibilă cu privire la gradul de conştientizare a valorii morale a unui act şi a problemelor legate de acestea, putem concluziona:

1. În ştiinţa psiho-pedagogică s-a acumulat o varietate de date empirice, care descriu unele aspecte ale construirii dimensiunii morale a comportamentului la preşcolar, dar ele sunt dificil de comparat din cauza diferenţelor de abordări teoretice şi metodologice, sugerate de diverşi autori.

2. Dezvoltarea conştientizării valorii morale a unui act, cu orientarea spre idealul uman universal nu a făcut încă obiectul unei cercetări psihologice şi pedagogice speciale.

3. În scopul de a face mai productivă utilizarea datelor ştiinţifice acumulate, în dezvoltarea experimental-pedagogică a conştientizării calităţii morale a conduitei la copiii de 5-6 ani, este recomandabil să ne bazăm pe abordarea sistemică, „un instrument de sinteză a datelor” (B. Lomov [88, 104]).

### 1.3. Calea spre o nouă cunoaştere: pilonii investigaţionali de referinţă

Analizând literatura psiho-pedagogică, am constatat că în studiile publicate nu sunt suficient prezentate condiţiile de dezvoltare a conştientizării valorii morale a comportamentului, în baza criteriilor morale universale, nu sunt identificate cele mai bune căi de gestionare pedagogică în contextul educaţiei unui copil în grădiniţă.

O analiză teoretică a problemei, a datelor disponibile în literatura de specialitate, efectuată în această lucrare de pe poziţiile abordării sistemice, a permis formularea scopului, obiectului, subiectului şi ipotezei de studiu.

***Obiectivul*** principal al investigaţiei – dezvăluirea condiţiilor psiho-pedagogice, care asigură nivelul optim de dezvoltare a conştientizării valorii morale de comportament.

***Obiectul*** de cercetare este reprezentarea (judecata logică) copilului de 5-6 ani cu privire la calitatea morală a acţiunilor în raport cu alţii.

***Subiectul*** de studiu – legile dezvoltării conştientizării valorii morale a unui act.

Analiza teoretică a cercetărilor psihologice şi pedagogice cu privire la acumularea experienţei de conştientizare a acţiunilor, în relaţie cu alţi preşcolari, ne-a permis să formulăm o ***ipoteză***:

1. Un mod eficient de însuşire a experienţei morale în domeniul interacţiunii unui preşcolar îl constituie acţiunile de conştientizare a acţiunii copilului în timpul organizării unor activităţi de către profesorul-educator.

2. Conştientizarea valorii morale a unui act influenţează în mod pozitiv tendinţele morale ale orientărilor valorice ale personalităţii copilului preşcolar.

În baza scopului şi ipotezei studiului au fost formulate următoarele ***sarcini***:

1. Desemnarea caracteristicilor structurale de conştientizare a calităţii morale a unui act, a unui proces.

2. Stabilirea modurilor, metodelor şi mijloacelor de predare, în scopul de a optimiza dezvoltarea conştientizării valorii morale a comportamentului faţă de ceilalţi.

3. Explorarea asocierii dintre conştientizarea calităţii morale a unui act cu domeniul valorilor personalităţii preşcolarului.

Principala ***metodă*** în studiul nostru este experimentul pedagogic.

Ideea principală a construirii studiului experimental care vizează dezvoltarea optimă a conştientizării valorii morale a unui act de către preşcolari, este abordarea lui holistică, cuprinzătoare.

Acest lucru se reflectă în conţinutul experimentului ce implică nu doar anumite metode şi tehnici de intervenţie pedagogică, ci şi sistemul educaţional în ansamblu, acoperind formularea obiectivelor, stabilirea principiilor didactice, metodelor, formelor de organizare, naturii relaţiilor dintre educator şi copii, definirea abordării pentru identificarea impactului eforturilor vizate.

Însăşi natura problemei de management pedagogic al dezvoltării gradului de conştientizare a comportamentului pe criterii morale necesită includerea studiului psihologic al cursului de dezvoltare a acestui proces în cercetarea pedagogică. A trebuit să fie studiată dezvoltarea conştientizării anume la acei copii, care au fost înscrişi în sistemul experimental. Aceasta va fi semnificativ diferită de cursul de dezvoltare a acestui proces, în condiţiile de aplicare a metodelor tradiţionale.

Studiul este construit pe cerinţa de a dezvălui determinarea interioară a fluxurilor procesului, şi nu de a ne limita la explicarea specificului, prin impactul acţiunilor pedagogice. În calitate de ***metodologie*** de cercetare am considerat că avem nevoie de studierea aspectelor identificate provizoriu

de activitate (cognitivă, volitivă, afectivă). Toate reflectă proprietăţile întregului proces de înţelegere a valorii morale a unui act.

Unicitatea schimbărilor care au loc în fiecare dintre acestea, va oferi o perspectivă de a pătrunde în esenţa mişcării progresive a copilului, în însuşirea modului social justificat (metodei) de conştientizare a acţiunilor morale, ca parte integrantă a dezvoltării spirituale a personalităţii. Natura modificărilor pe liniile de dezvoltare indicate mai sus a fost considerată drept un criteriu de performanţă a modalităţilor şi mijloacelor de predare.

Una dintre metode este cea de experimente individuale, care au avut drept scop să identifice modificarea indicatorilor subsistemelor: (a) de cunoaştere (cognitivă), (b) volitivă (de reglementare), (c) emoţională (afectivă) a conştientizării.

Conform definiţiei „... a conştientiza înseamnă a reflecta realitatea obiectivă, prin intermediul semnificaţiilor socialmente elaborate obiectivate în cuvânt” [124, 274]. În baza acestei definiţii am găsit posibilitatea de a judeca despre dezvoltarea gradului de conştientizare după capacitatea copilului de a formula, în mod independent, în cuvinte, cugetarea sa despre valoarea morală a unui act.

Punctul de plecare pentru construirea experimentului a servit analiza practicii educaţiei preşcolarilor, utilizată de cadrele didactice de mai multe decenii (această tehnică este desemnată de noi ca „tradiţională”). Datele acumulate în cursul studiului au fost descrise în cartea „Alfabetul omeniei” [64]. A fost supusă analizei experienţa contemporană a grădiniţelor de copii, situate în diferite regiuni ale Moldovei: la Bălţi şi în satele raioanelor Soroca, Sângerei, Căuşeni şi altor raioane. Această analiză a fost realizată, pe de o parte, pe baza observaţiilor asupra activităţilor desfăşurate de profesori şi copii, a unui chestionar pentru educatori şi pe baza studierii documentaţiei pedagogice, iar pe de altă parte, folosind o serie de sarcini de diagnostic, cu care a fost detectat nivelul de dezvoltare morală a copiilor în termeni intelectual-comportamentali şi specific verbali. Studiul a cuprins mai mult de 1000 de copii şi 400 de educatori. Rezultatele sondajului sunt reflectate în primul paragraf al celui de al doilea capitol al acestei lucrări.

Datele ipotezei au fost testate în studiul realizat în perioada 1986-1991. În prima fază (anii 1986-1987) cercetarea a avut loc în patru grupe experimentale de preşcolari, în care, în termeni practici ai procesului pedagogic, a fost testat, iar apoi analizat conţinutul fiecăruia dintre dialogurile etice pre-proiectate, au fost introduse modificările necesare, precizate obiectivele şi metodele de construcţie a sarcinilor experimentale. Răspunsurile copiilor au fost înregistrate, a fost fixată atitudinea lor emoţională faţă de materialul studiat şi manifestările comportamentale, de asemenea, a fost precizat conţinutul de însuşire în fiecare activitate specializată (creşele-grădiniţă nr. 3, 45, 47, 49 din Bălţi, educatorii N. Pânzaru, N. Sikorskaia, S. Timciuc, T. Vasilieva). Ulterior, sistemul de măsuri

pedagogice, pe care l-am dezvoltat ca metodă de cercetare, a devenit rezultatul studiului, acceptat pentru răspândire largă în practica instituţiilor preşcolare din Moldova şi unele regiuni ale Ucrainei şi Rusiei.

Rezultatele din prima etapă a studiului nostru au fost reunite într-o carte [161], care scoate în evidenţă cele mai importante poziţii teoretice ale construirii sistemului pedagogic experimental referitor la critica metodelor tradiţionale de educaţie morală. În această lucrare este prezentat în detaliu conţinutul muncii educative, axate pe optimizarea dezvoltării la copiii de 5-6 ani a culturii de conştientizare a calităţii morale a actelor, ca parte integrantă a culturii morale a personalităţii. Există recomandări cu privire la metodele de instruire şi testare a eficienţei intervenţiilor specifice şi la integrarea organică a sistemului experimental în procesul de predare în grădiniţă.

Următoarea fază a studiului (anii 1988-1990) prevedea efectuarea experimentului în condiţii diferite. A fost elaborată versiunea originală a programului şi conţinutului sistemului experimental de instruire, concepută pentru un an academic (septembrie-mai), program format din 47 de lecţii cu durata de 30-35 minute. După instrucţiunea orală a educatorilor / studenţilor de frecvenţă redusă, precum şi după cursurile de perfecţionare la Facultatea de Pedagogie Preşcolară şi Psihologie a Universităţii Pedagogice din Bălţi, unii dintre ei şi-au exprimat dorinţa de a participa la lucrările experimentale. Studiul a continuat deja în baza a cinci grupuri de preşcolari: în creşele-grădiniţă nr. 28 şi nr. 42 din Bălţi (educatori T. Bâcikova, T. Onoico); în satele Nişcani, raionul Călăraşi (educatoare Y. Luzkan), Vasilcău, raionul Soroca (educatoare N. Cioka), Copăceni raionul Sângerei (educatoare G.I. Costandachi). Instituţiile preşcolare nominalizate au devenit un fel de teren de testare pentru demonstrare şi analiză, în colaborare cu practicienii din oraşul Bălţi şi din raioanele indicate.

În paralel cu cercetarea loturilor experimentale am lucrat cu departamentele de educaţie preşcolară şi echipele de educatori ale acestor şi altor raioane, care şi-au exprimat dorinţa de a pune în aplicare sistemul propus. Raioanelor menţionate mai sus li s-au alăturat Slobozia, Vulcăneşti, Taraclia, Comrat, unele sectoare ale Chişinăului, precum şi oraşele Nikolaev (Ucraina), Perm (Rusia).

La iniţiativa departamentelor de educaţie preşcolară a acestor regiuni au fost organizate ateliere de lucru, au avut loc vizionări colective la sesiunile experimentale, cu analiza ulterioară a acestora. Astfel, am avut ocazia, pe exemple concrete, să arătăm avantajul tehnicii dezvoltate, în comparaţie cu cea tradiţională, să dăm sfaturi necesare cu privire la punerea în practică a noului sistem.

În anul şcolar 1990-1991 a început testarea posibilităţilor de punere în aplicare a sistemului-pilot în munca educativă desfăşurată cu elevii din clasa întâi: în şcolile nr. 18 din oraşul Bălţi (profesor L. Cibotăruş), satul Voloviţa, raionul Soroca (profesor M. Osadciuc).

Un mijloc de a oferi ajutor metodic, orientat spre reconceptualizarea muncii practicienilor, a fost consilierea colectivă şi individuală, proiecţiile de sesiuni experimentale în timpul practicii de predare pentru participanţii cursurilor postuniversitare, precum şi sfaturile în scris.

În analiza datelor privind progresul şi rezultatele experimentului a fost luat în considerare faptul că dezvoltarea morală a subiecţilor testaţi poate fi afectată nu numai de învăţământul special, dar şi de situaţia socială de dezvoltare: caracteristici ale familiei, locul aflării instituţiei preşcolare (în zonele urbane sau rurale).

Sistemul experimental a fost realizat de profesori diferiţi după abilităţi, experienţă şi stil de lucru, diferită a fost şi componenţa grupurilor. Acest lucru ne-a permis să facem abstracţie de condiţiile locale diferite şi să ne concentrăm pe analiza celor mai importante aspecte ale sistemului experimental: ideile sale directoare, principiile, conţinutul etc.

# Capitolul II. PROMOVAREA CULTURII DE CONŞTIENTIZARE A VALORII MORALE A ACŢIUNILOR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREŞCOLAR. STUDIU EXPERIMENTAL

## 2.1. Diagnosticul gradului de înţelegere de către preşcolar a sensului (valorii) moral al actelor în contextul folosirii modelului tradiţional de educaţie

Acest capitol conţine descrierea studiului experimental care vizează optimizarea dezvoltării gradului de conştientizare a valorii morale a acţiunilor de către preşcolarii de vârstă medie şi mare.

Experimentul a fost precedat de un studiu-pilot, care a implicat 195 de copii din grupele medii, mari şi pregătitoare ale grădiniţelor, unde educaţia se desfăşura în mod tradiţional în conformitate cu programul aprobat [116]. Scopul acestui studiu a fost de a investiga în dinamica de vârstă (de la grupele medii spre cele pregătitoare) nivelul de dezvoltare a diferitor aspecte ale activităţii de conştientizare a comportamentului pe criterii morale, adică detectarea prezenţei sau absenţei la copil a ideilor despre reperele social-obiective de examinare a acţiunilor, manifestate prin capacitatea de a asigura interpretarea adecvată a valorii lor morale.

Copiii erau puşi în faţa necesităţii de a da interpretare morală: (a) comportamentului personajelor unor opere literare; (b) acţiunilor participanţilor unei serii de situaţii, foarte apropiate copilului şi (c) comportamentului lor personal în anumite situaţii de conflict.

Conţinutul situaţiilor selectate pentru discuţii reflectă o serie de manifestări opuse (onestitate-înşelăciune, generozitate-zgârcenie, modestie-lăudăroşenie etc.). Subiectul operelor literare a fost coordonat cu programul grădiniţei, destinat preşcolarilor mai mari.

În prima parte a experimentului, copiii au fost rugaţi să dea apreciere morală comportamentului eroilor operelor literare şi să o motiveze.

Analiza a arătat că educabilii, în cea mai mare parte, au apreciat corect acţiunile personajelor, fapt care indică prezenţa unui anumit volum de cunoştinţe despre modelul social relevant de comportament. Orientarea argumentelor în favoarea unei sau altei aprecieri era în concordanţă cu valoarea pozitivă sau negativă a actului în discuţie: „Bătrâna a procedat rău, pentru că voia să comande tuturor”, „era foarte lacomă, zgârcită”, „eroul a procedat bine, pentru că a salvat fata din foc” etc.

Comportamentul lui Eugen din opera „Цветик-семицветик” (????, este aşa cunoscut pentru copiii/educatorii din grădiniţele mold.?) a fost evaluat corect de 75% dintre copiii intervievaţi, operându-se cu argumente cum ar fi „*a ajutat să vindece băiatul bolnav*”, „*s-a oferit să ajute*”. Restul educabililor a dat o notă negativă comportamentului eroinei, argumentând-o cu justificări egoiste „*nu a cerut nimic pentru sine*”, „*a trebuit să ceară o jucărie sau bomboane*” etc.

Astfel, răspunsurile au arătat că, deşi majoritatea respondenţilor au dat o apreciere adecvată acţiunilor, motivarea ei nu reflectă cunoştinţele despre caracteristicile esenţiale ale modelului social-întemeiat de conduită – efectele presupuse ale acţiunii pentru bunăstarea participanţilor ei. Prin urmare, discipolii s-au dovedit a fi incapabili de a proba, prin acest model, acţiunile analizate.

Pentru a preciza datele, iniţial acumulate, privind conţinutul interpretării dimensiunii morale a conduitei, au fost analizate răspunsurile referitoare la manifestărilediametral opuse, ca orientare morală, ale participanţilor la unele situaţii, apropiate de viaţa practică a preşcolarilor:

1) „*Într-un oraş trăia un băiat pe nume Petru. Când părinţii lui plecaseră de acasă, Sergiu a venit să-l viziteze. Copiii se jucau veseli, însă Petru, din neatenţie, a atins o farfurie de pe masă, care, căzând, s-a spart. Petru se întristă*: „*Va trebui să le spun părinţilor că am spart farfuria şi să-mi cer iertare*”. „*Nu face, îl sfătui Sergiu. Mai bine să adunăm cioburile şi părinţii tăi nici nu vor şti despre aceasta întâmplare*”.

2) „*O fată mergea pe jos acasă de la şcoală. Drumul, după recentele ploi, era umed şi lunecos. Fata brusc alunecă şi căzu, murdărindu-şi hainele. Băiatul care trecea pe alături, văzând că fata a căzut, începu să râdă. Un alt băiat, care de asemenea mergea pe jos acasă de la şcoală, îi ajută fetei să se ridice, spunându-i că într-o zi şi lui i s-a întâmplat acelaşi lucru*”.

Răspunzând la întrebarea cine a procedat bine, corect în fiecare situaţie şi cine a greşit, copiii trebuiau să-şi argumenteze aprecierea. Conţinutul motivaţiilor a fost diferit, cu toate acestea, comun între ele a fost faptul că justificările în favoarea unei anumite aprecieri nu reflectau esenţa comportamentului. Doar în 8% dintre cazuri din numărul total de răspunsuri ale intervievaţilor a fost

identificat efectul emoţional al comportamentului: „a făcut bine, pentru că a ajutat fata, a bucurat-o, a calmat-o”, „a procedat rău, deoarece a întristat-o, i-a produs neplăcere”. Este adevărat că şi acest gen de răspunsuri nu reflectă înţelegerea valorii morale a acţiunilor, în unitatea dimensiunilor sociale şi personale.

Cei mai mulţi dintre copii s-au concentrat în justificările lor pe beneficiul, raţionalitatea actului în raport cu alte persoane, precum şi pe imperativele etice învăţate de la adulţi: „*Aşa trebuie*” „*Aşa e bine*”, „*Asta nu e bine*”. Unii copii au avut dificultăţi, nu au putut sau au refuzat să-şi motiveze aprecierea.

Pentru a testa măsura în care preşcolarii sunt capabili să reflecteze asupra calităţii morale a propriilor fapte, copiilor din grupele medii, mari şi pregătitoare li s-a propus o serie de situaţii problematice, care necesitau justificarea alegerii răspunsului:

1. *Mergi pe stradă şi vezi: un băiat a căzut, s-a lovit dureros şi plânge...*

2. *Ai stricat accidental o cană frumoasă sau o vază pentru flori, dar nimeni nu a observat şi nu ştie încă despre aceasta...*

3. *Mama te-a rugat să o ajuţi, dar în timpul acesta la TV se demonstrau filme în desen animat...*

4. *Tu şezi pe scaun în autobuz. La staţie a intrat o femeie în vârstă, dar locuri libere nu mai erau...*

5. *Bunica ţi-a dat bomboane să le iei cu tine la grădiniţă. În timpul plimbării ai început să le mănânci, iar o fată s-a apropiat de tine şi se uita cum mănânci bomboane...*

Fiecare situaţie era însoţită de următoarele întrebări:

1. *Ce ai face în această situaţie*? (Înţelegerea scopului).

2. *De ce vrei să faci în felul acesta*? (Înţelegerea motivului).

3. *Cum vei face*? *Ce vei spune*? (Conştientizarea modului de acţiune).

4. *Şi dacă nu o vei face, ce se va întâmpla*? (Anticiparea de rezultat).

S-a constatat că foarte puţini educabili din fiecare grupă de vârstă descoperă capacitatea de a supune reflecţiei morale toate elementele structurale ale actului. Unii dintre copii actualizau motivul, obiectivul şi rezultatul acţiunii. Alţii anticipau doar scopul comportamentului. Pentru majoritatea subiecţilor s-a dovedit a fi dificil să proiecteze modalităţile de acţionare. Bunăoară, la întrebarea „*Cum vei acţiona, ce vei spune*?” mulţi au răspuns ce vor întreprinde într-o anumită situaţie (scopul acţiunii), deci, confundau modul de acţiune cu scopul. „Căderea” dimensiunii operaţionale a acţiunii imaginate din câmpul de cugetare al copilului ar fi afectat, în funcţie de ipoteza noastră, înţelegerea sensului ei moral, având în vedere faptul că oricare act de comportament trebuie conştientizat. El este,

aşa cum s-a menţionat deja, nu suma de acţiuni cognitiv-emoţionale, ci un proces integral, ale cărui elemente sunt în relaţii strânse şi interdependente. Poate că anume acest fapt a jucat rolul în raport cu indicatorii conştientizării valorii morale a acţiunilor proiectate de copii, în contextul unei serii de situaţii problematice imaginare, reflectate în mici povestiri neterminate:

1. „*Pe masă este doar un creion, de care ai nevoie şi tu, şi prietenul tău, pentru a face aplicaţiile – un cadou pentru tata...*”;

2. „*La grădiniţă copiii ştiu regula: jucăriile şi obiectele în sala de grupă sunt disponibile pentru toată lumea, dar nimeni nu are dreptul să le ia acasă. Într-o seară, mama ta a observat că ai adus o minge de la grădiniţă. „De unde ai luat mingea?, te-a întrebat ea...*”;

3. „*Mama ta, cu toate că avea dureri la picioare, a venit seara după tine la grădiniţă. În drum spre casă ai vrut îngheţată, dar până la chioşc era departe de mers...*”;

4. „*Angela broda o batistă şi ai văzut că ea îşi înţepase dureros degetul şi începu să plângă...*”;

5. „*În timpul excursiei, copiii au strâns buchete de flori din pădure, ca să decoreze sala de muzică pentru sărbătoare. Erai de serviciu în grupă şi ai avut sarcina ca fiecare copil să-şi pună buchetul de flori într-o vază cu apă. „Al cui este acest buchet frumos?, te întrebă educatoarea...*”.

După audierea situaţiei, copilul era solicitat să termine istorioara, spunând ce avea de gând el să facă şi să explice, de ce vrea să facă acest lucru. Analiza răspunsurilor a arătat că aproape jumătate (42%) din numărul total al copiilor chestionaţi au optat pentru modelul de comportament cu orientare egoistă. În funcţie de conţinutul situaţiei, copiii motivau alegerea prin ceva de genul: „*Aş spune că educatoarea mi-a dat mingea, pentru ca mama mea să nu mă certe*”, „*O voi conduce pe mama până la chioşc, pentru că eu vreau îngheţată*”, „*Mama mereu îmi cumpără ceea ce vreau*”; „*Eu nu o voi consola pe Angela, nu-mi pare rău pentru ea*”; „*Las' să plângă, ea nu este un copil mic*”; „*Aş spune că cel mai frumos buchet e al meu, ca să mă laude*”; „*Eu fac totul mai bine decât alţii*”; „*Vreau să fiu primul*”; „*Pentru că sunt curajos*” etc.

Aproape jumătate dintre răspunsuri relevă acţiunile egoiste ale copiilor. Le lipseşte capacitatea de a corela rezultatul dorit cu un anumit ideal generalizat şi conştientizat, pe plan de comportament. Aceasta este o consecinţă a lipsei ideilor, conceptelor relevante acestui ideal.

Valabilitatea acestei ipoteze este confirmată de analiza manifestărilor reale ale discipolilor grupelor mari, în situaţii de problemă special construite. În grupă erau invitaţi câte doi copii, ca să îndeplinească sarcinile educatoarei – aplicaţia de cercuri colorate pe hârtie. În acest caz, erau create, în mod intenţionat, condiţii în care un copil a trebuit să încleie un cerc, iar partenerul lui – trei. Educatorul a avertizat că orice persoană care a terminat prima, poate merge să se joace cu jucării noi

sau să rămână pentru a-l ajuta pe prietenul său (o variantă de experimente efectuate de A. Kosheleva). Au fost înregistrate toate manifestările copiilor.

După cum s-a dovedit, din cei 40 de participanţi la experiment, doar şase au ales să-şi ajute prietenul. Când au fost întrebaţi de ce au făcut asta, au răspuns: „*Pentru că suntem prieteni*”; „*El mie de asemenea mi-a ajutat*”; „*Trăim în vecinătate*”. Douăzeci de copii au refuzat să motiveze alegerea, ceilalţi au explicat comportamentul, după cum urmează: „*El (ea) nu prea m-a ajutat*”; „*Eu am terminat înainte de el (ea)*”; „*Am vrut să mă joc cu jucăriile*” etc.

Chiar şi copiii care aleg opţiunea de faptă pozitivă, justificându-şi decizia, nu se orientează la consecinţele anticipate emoţional, pentru starea de bine a partenerului. Ei se gândesc la propria stare, la caracteristicile esenţiale ale standardului social de interacţiune.

Generalizarea datelor cu privire la natura motivării copiilor şi estimărilor lor arată că reprezentările lor despre reperele esenţiale de cugetare a faptelor sunt conştiente. Valoarea morală a conduitei a permis să distingem mai multe niveluri.

*Primul nivel, înalt* se referă la răspunsurile în care copiii motivau aprecierea pozitivă sau negativă prin consecinţele emoţionale ale actului pentru acel căruia i se adresează. Copilul este conştient de valoarea obiectivă a comportamentului, dar, cu toate acestea, nu actualizează sensul acţiunilor sale („*a făcut bine pentru că l-a bucurat pe celălalt*” „*i-a făcut plăcere*”, „*a procedat greşit, deoarece l-a supărat pe celălalt, l-a întristat*”).

*Al doilea nivel* a inclus răspunsurile în care copiii motivau aprecierea prin raţionalitatea unui act faţă de o altă persoană („*bine, pentru că el nu putea suporta singur*”, „*... pentru că femeii în vârstă îi este greu să stea în picioare*”) sau se bazau pe imperativele morale învăţate: „*Aşa trebuie*”, „*Aşa e bine*”, „*Aşa nu e bine*”.

La *al treilea nivel* se referă răspunsurile acelor copii, în care evaluarea nu este motivată de argumente morale sau copilul refuză să răspundă.

Rezultatele studiului de identificare a nivelurilor de argumentare socială a conduitei eşantionului sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1.

**Dinamica de vârstă a naturii interpretării modelului social-obiectiv de conduită a preşcolarilor**

| Niveluri | Grupe de vârstă | | | | | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | medie | | mare | | pregătitoare | | Număr de copii | % |
| | Număr de copii | % | Număr de copii | % | Număr de copii | % | | |
| 1 | - | - | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 3 |
| 2 | 17 | 34 | 56 | 54 | 30 | 73 | 103 | 52 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 34 | 66 | 45 | 44 | 9 | 22 | 88 | 45 |
| Total intervievaţi | 51 | 100 | 103 | 100 | 41 | 100 | 195 | 100 |

Tabelul arată că doar 4 din 195 de copii au dat răspunsuri la nivelul întâi, 191 de copii rămaşi – la al doilea şi al treilea nivel. Prin urmare, marea majoritate a copiilor nu au cunoştinţe despre calitatea morală a acţiunilor care reflectă caracteristicile esenţiale ale modelului social.

Conform tabelului, poate fi, de asemenea, remarcat faptul că, odată cu vârsta, se reduce semnificativ numărul de copii care dau răspunsuri de cel mai mic, treilea nivel (66% – grupa medie, 44% – grupa mare, 22% – grupapregătitoare de şcoală), deşi în grupa pregătitoare, în opinia noastră, acesta este încă destul de mare.

În consecinţă, creşte, odată cu vârsta, numărul copiilor care dau răspunsuri la al doilea nivel (34% – în grupa medie, 54% – în grupa mare şi 73% – în grupa pregătitoare).

În răspunsurile copiilor prevalează judecăţile de valoare de al doilea nivel în grupele mari şi pregătitoare. Acestea reflectă, după toate probabilităţile, specificul metodei utilizate în mod tradiţional în practică, bazate pe înaintarea de către adulţi a unor cerinţe etice, în formă de imperative „e voie”, „trebuie”, „nu e voie”, „nu e bine”, asimilate de copii mai degrabă la nivel de memorare şi nu ca rezultat al înţelegerii şi trăirii sensului lor moral.

Datele obţinute dau motive să se creadă că subiecţii testaţi nu au aptitudini, care să le asigure conştientizarea calităţii morale a acţiunilor care trebuie să lase cu siguranţă amprenta asupra înţelegerii potrivirii comportamentului personal cu modelul recunoscut pe plan social.

Pentru a testa această ipoteză, copiii din grupele medie, mare şi pregătitoare au fost rugaţi să răspundă următoarelor întrebări:

1. *Întotdeauna te porţi bine, corect sau, uneori, rău, greşit*?

2. *Care sunt acţiunile tale pe care le consideri bune*?

3. *Aminteşte-ţi şi despre unele fapte greşite. Ce anume îţi aminteşti*? *Le spui*?

Răspunsurile primite indică faptul că unii copii sunt capabili să dezvolte o abordare critică pentru faptele lor, iar această tendinţă este în creştere odată cu vârsta (de la 9,2% în grupa medie, până la 13% în grupa mare şi 32% în grupa pregătitoare). În consecinţă, scade numărul de copii, care nu dau nici un răspuns la întrebări.

Printre acţiunile lor „bune”, toţi respondenţii, indiferent de vârstă, numeau: „ajut mamei”, „sunt ascultător”, „nu ofensez pe cei slabi”, „fac schimb de jucării”, „mănânc repede”, evaluând drept

acţiuni negative, de obicei, opusul, după sens: „nu dorm”, „mănânc prost”, „nu o ascult întotdeauna pe mama mea”, „am stricat ceva” etc.

Cu toate acestea, numărul de copii care au fost în măsură să stabilească în mod autonom unele abateri ale comportamentului de la cerinţele normelor, este nesemnificativ. Acest lucru este, probabil, din cauza nivelului redus al conştiinţei, ceea ce este caracteristic pentru preşcolari. În acelaşi timp, unul dintre motive, aşa cum se poate presupune, este incapacitatea copilului de a expune independent reflecţiei morale un act şi de a-şi cataloga comportamentul său conştientizat la un fel de standard intern, generalizat, de comportament. Acest lucru a fost dezvăluit la respondenţi în aproape toate seriile de sarcini de constatare.

În scopul de a completa informaţia despre atitudinea emoţional-morală a preşcolarilor faţă de propriile acţiunii, de a verifica prezenţa focalizării interne privind punerea în aplicare a faptelor nobile, în viitor, copiii grupelor medii, mari şi pregătitoare au fost rugaţi să răspundă la următoarea întrebare: (1) *Doreşti să schimbi ceva în comportamentul tău, astfel încât să devină mai bun*? (2) *Ce anume ai schimba*?

Datele obţinute au relevat un raport interesant al copiilor de vârste diferite, care doresc să-şi schimbe comportamentul: în grupa mare – 93% din total, în cea medie – 83,3%, iar în grupa pregătitoare performanţa a scăzut la 50%. Acest lucru sugerează că vârsta de 5-6 ani ar putea fi cea mai optimă din punctul de vedere al sensibilităţii emoţionale şi trezirii dorinţei copilului de a se strădui să facă acţiuni şi fapte bune. Răspunsurile respondenţilor la întrebarea „*Ce ar schimba în comportamentul lor, pentru a fi mai bun*?” de asemenea au arătat preşcolarii de 5-7 ani, de fapt, au anumite opinii cu privire la proprietăţile individuale ale idealului social-aprobat de comportament. Acest lucru poate fi apreciat după natura declaraţiilor lor: „*Vreau să fiu mereu ascultător*”; „*Vreau să-mi protejez prietenul meu*”; „*Vreau să fiu mereu bun*”; „*Nu vreau să sparg mai mult nimic* ” etc.

În acelaşi timp, domeniul de aplicare a acestor concepte este limitat, puţin diferenţiat, reflectând orientarea copiilor spre acţiuni şi calităţi personale generale sau foarte specifice. În plus, marea majoritate a respondenţilor (indiferent de vârstă) nu a reuşit să formuleze un obiectiv conştientizat de perfecţionare a conduitei, adecvat esenţei idealului social recunoscut.

Printre cauzele acestui fenomen pot fi considerate şi dificultăţile identificate de noi privind abordarea, în discursul său, a aspectelor operaţionale ale comportamentului preşcolarilor, în absenţa criteriilor autentice de analiză a acţiunilor.

Astfel, datele acumulate cu privire la aspectul moral al manifestărilor, la adresa celor din jur, fac posibilă constatarea că preşcolarii de vârstă medie şi mare, în general, au însuşit conţinutul experienţei relevante în Programul de grădiniţă. Ei posedă o anumită sumă de cunoştinţe despre

partea morală a comportamentului, anumite abilităţi de a supune analizei acţiunile altora şi ale lor proprii, sunt capabili să pună în practică unele dintre prescripţiile morale ale modelului de conduită, să dezvolte o atitudine emoţională adecvată faţă de fenomenele din interacţiunea cu ceilalţi, ştiu cum să-şi proiecteze în mod conştient un anumit punct de vedere privind perspectiva de autoperfecţionare.

Unele dintre punctele slabe ale dezvoltării copiilor în direcţia respectivă sunt:

1. Lipsa de cunoştinţe sistemice despre valoarea comportamentului, a cunoştinţelor generalizate privind semnificaţia social-obiectivă şi individual-personalizată a unei acţiuni, logica raţionării ei pe criterii morale esenţiale.

2. Procesul de analiză conştientă a unui act, în unitatea tuturor componentelor sale structurale (scop, motiv, acţiuni, operaţiuni, rezultat), nu este implementat la nivelul adecvat, ceea ce afectează atitudinea emoţională faţă de manifestările la adresa celor din jur.

3. Cercul de manifestări, percepute ca obiective conştientizate, spre care copiii doresc să tindă în practica individuală de comunicare, este relativ limitat, manifestările fiind, de obicei, prea generale sau foarte specifice.

Aceste rezultate pot fi atribuite în mod egal celor două grupuri experimentale de preşcolari mari: creşa-grădiniţă nr. 42 din oraşul Bălţi (Gu – grădiniţă urbană) – 21 de copii şi grădiniţa din satul Nicşani, raionul Călăraşi (Gr – grădiniţă rurală) – 23 de copii, în care a fost efectuat studiul aprofundat al dezvoltării conştientizării unui act la etapa de constatare şi procesul de favorizare a ei, în funcţie de programul nostru special conceput. Grupul de control a fost selectat din creşa-grădiniţă nr. 26 din Bălţi (Gc – grupul de control) – 23 de copii.

În plus, faţă de sarcinile de diagnosticare descrise mai sus şi utilizate în studiul-pilot în aceste grupe a fost folosită o serie de experimente suplimentare de control: (1) realizare de interviuri cu copilul despre sensul moral al regulilor de bază de interacţiune cu alte persoane; (2) prezentarea a trei situaţii imaginare de manifestare a generozităţii, urmată de discuţii cu copilul; (3) cererea să-şi declare şi să-şi argumenteze atitudinea personală faţă de acţiunile eroilor poveştii despre doi vrăjitori, precum şi să răspundă la întrebarea, ce ar vrea să facă, dacă ar fi un magician sau un om invizibil. (Rezultatele detaliate obţinute la loturile experimentale şi de control cu ajutorul acestor tehnici în faza de constatare a studiului, precum şi schimbările pozitive, care au avut loc sub influenţa acţiunilor de formare, sunt subliniate în secţiunea finală a acestui capitol).

Studiul documentelor educatorilor, monitorizarea activităţilor copiilor şi a profesorilor în procesul pedagogic desfăşurat în mod natural, chestionarea educatorilor au fost concepute, pentru a ne ajuta să facem unele ipoteze cu privire la posibilele cauze ale deficienţelor identificate în dezvoltarea conştientizării morale a copiilor. Analiza planurilor de muncă educativă în multe

grădiniţe din Republica Moldova (Bălţi, Soroca, Sângerei, Călăraşi şi alte regiuni) a arătat că formarea abilităţilor copiilor de a analiza comportamentul altora şi al lor şi a-l corela cu valorile morale ale societăţii, nu este conştientizată de educatori drept o sarcină independentă. De asemenea, este ratată oportunitatea de a promova competenţele menţionate în sala de grupă/clasă şi în alte activităţi pentru copii în acord cu soluţionarea specifică a obiectivelor educaţionale.

Cei mai mulţi educatori/profesori nu acordă atenţie dezvoltării activităţii mentale speciale a copiilor cu privire la înţelegerea unor acte morale, oferindu-le propriul model de analiză şi apreciere a comportamentului pe criterii morale.

Mentorii nu pun în aplicare o abordare diferenţiată a copiilor, ţinând cont de nivelul de dezvoltare a abilităţilor lor de a face analiza acţiunilor. Principalul motiv, probabil, este că profesorii nu au informaţii despre acest model, ca urmare a neelaborării criteriilor ştiinţific justificate pentru detectarea lui. Prin urmare, în lucrul individual cu copiii educatorii tind să acţioneze în funcţie de impresiile generale despre un anumit copil, de intuiţie.

Copiii trebuie obişnuiţi să conştientizeze acţiunile lor. Acestea nu integrează un *sistem* de condiţii, mijloace şi metode de educaţie şi formare. Potrivit sondajului, interviurilor cu educatorii, aproximativ 90% dintre ei nu au programat de fapt, sarcina de a modela conştientizarea valorii morale a unui act pentru implementare în munca de zi cu zi cu copiii.

Această problemă nu figurează în discuţii la reuniunile pedagogice sau în alte forme de muncă metodică, după cum reiese din analiza documentaţiei pedagogice de referinţă. Pentru a cultiva copiilor comportamentul adecvat, educatorii, de obicei, se bazează pe propria interpretare a fenomenelor, şi nu pe cea despre idealul universal.

Această concluzie este confirmată de un studiu despre natura motivării necesităţii implementării anumitor forme de comportament. Educatorii au fost rugaţi să expună, în scris, conţinutul explicării sensului moral al unor manifestări comportamentale ale copiilor de 5-6 ani, continuând oferta:

1. *Este bine să spunem adevărul, să nu minţim, pentru că...*
2. *Este bine s-o ajuţi pe mama (pe altă persoană), când eşti rugat, să nu refuzi, pentru că...*
3. *Este bine să-ţi serveşti partenerul dacă ai dulciuri, să nu mănânci singur, deoarece...*

Chestionarul a reunit 63 de educatori (experienţa de lucru – de la 2,5 ani până la 20 ani). Ne-a interesat măsura în care cadrele didactice reflectă caracteristicile esenţiale ale idealului moral, adică armonizarea rezonanţei conduitei pentru celălalt şi pentru însăşi iniţiatorul acesteia. Drept rezultat, au fost găsite trei categorii de răspunsuri.

La *primul nivel* figurează răspunsurile care indică faptul că educatorii au idei generalizate despre valoarea morală a unui act. Răspunsurile cuprind caracteristicile esenţiale ale comportamentului etic.

Răspunsurile de *al doilea nivel* reflectă faptul că personalul didactic cunoaşte dimensiunea morală a comportamentului şi caracteristicile ei esenţiale.

La *al treilea nivel* se află preceptele educatorilor, care erau ghidaţi, în interpretarea calităţii morale a acţiunilor, de caracteristici externe neesenţiale.

Aducem drept exemplu analiza motivaţiei necesităţii de a fi sincer. Din numărul total de respondenţi – 63 de persoane – răspuns de primul nivel a dat doar de un singur educator: „*Oamenilor le este plăcut şi bine când se spune adevărul. Cine spune întotdeauna adevărul, pe acela toţi întotdeauna îl iubesc. Dacă înşeli pe cineva, îi este neplăcut şi lui, şi altora*”.

Un raţionament de al doilea nivel, a fost găsit într-un singur subiect: „... dacă spui adevărul, nu-ţi este ruşine pentru tine...”.

Cadrele didactice rămase (61 de persoane) au răspunsuri pentru al treilea nivel, indicând că nu au judecăţi morale depline: „*A spune adevărul este bine, pentru că e mai uşor să spunem adevărul, nu trebuie să inventăm*”, „*... pentru că cine spune adevărul, este om onest, mereu sincer*”, „*... e bine, pentru că este un om onest şi întotdeauna putem avea încredere în el*”, „*... dacă vei înşela, nu te vor mai crede şi nu vei avea nici prieteni*” etc.

Aproximativ aceleaşi rezultate au fost obţinute şi în analiza justificărilor pentru manifestarea generozităţii, unde nu au fost identificate răspunsurile la primul nivel; răspunsuri pentru al doilea nivel au fost date de 8 persoane şi pentru al treilea nivel – 55 respondenţi. Iată câteva exemple de răspunsuri incluse în cel de-al doilea nivel la această întrebare: „*... trebuie să le dăm şi lor să guste, fiindcă ei, de asemenea, doresc şi nu au nimic*”, „*... trebuie să-i servim, ca să le facem plăcere...*”, „*... trebuie să împărţim, ei, de asemenea, doresc ceva delicios şi se uită cu milă...*”.

În răspunsurile la al treilea nivel mulţi educatori evidenţiau în justificările lor motive egoiste: „*... şi pe tine te vor servi alţi copii*”. Existau şi alte motivaţii: „*Trebuie să dăm şi altora să guste, aşa e bine, pentru că toţi ne dorim să mâncăm ceva gustos*”; „*... acel care împarte bucata de pâine cu un prieten, poate fi numit prieten adevărat*” şi a.

Calitatea morală a conduitei copiilor este generată şi de lipsa cunoştinţelor şi abilităţilor adulţilor cu care zilnic se află în contact.

Analiza observaţiilor asupra activităţilor educatorilor şi a copiilor, descrise în detaliu în lucrarea noastră [64], a sugerat o serie de concluzii, care urmau să fie luate în considerare în construirea programului şi metodicii experimentului de formare.

1. Profesorii/educatorii au tendinţă să autonomizeze aspectele educaţiei multilaterale a copiilor, să le izoleze unele de altele. Educaţia morală este detașată de cea intelectuală, estetică, contrar cerinţelor faţă de însuşirea culturii de conştientizare a dimensiunii morale a comportamentului.

2. În procesul de educaţie morală nu se pune accent pe sfera raţional-emoţională a copilului, oferindu-i-se posibilitatea de a-şi analiza comportamentul şi a-l armoniza cu valorile morale ale societăţii.

3. Procesul pedagogic nu este construit ca un fenomen holistic în care obiectivele, conţinutul, formele şi metodele activităţii educaţionale ar fi combinate armonios.

4. Analiza şi estimarea eforturilor educaţionale vizate nu au loc în baza unor criterii ştiinţifice, adecvate modelului social argumentat de conştientizare a unui act.

Promovarea conştientizării acţiunii morale a preşcolarului ne-a încurajat spre dezvoltarea unui program pilot special în acest scop.

## 2.2. Resurse pentru promovarea culturii conştientizării morale a actelor, ajustate în mod special de mentor, prin organizarea activităţii copiilor

Scopurile programului (sistemului) elaborat – dezvoltarea, conştientizarea calităţii morale a actului de copiii de 5-6 ani prin stăpânirea unui model special de raţionament, în timpul activităţilor în colectivul de semeni la grădiniţă.

Acest model reflectă, într-o formă generalizată, relaţia emoţional anticipată în comportamentul pentru altcineva cu sentimentele interioare ale subiectului său, adecvată esenţei mostrei social recunoscute a acţiunii morale.

Stăpânirea modelului social-argumentat de raţionament este o normă, dar într-un proces pedagogic special organizat de noi el serveşte drept mijloc de dezvoltare a copilului, nu un scop în sine. Copilul stăpâneşte bine activitatea, el guvernează gândurile, acţiunile sale, dezvoltă obiective şi moduri de comportament faţă de ceilalţi, corespunzătoare unui ideal universal. În cele din urmă, însuşirea unui model moral justificat de raţionament ar trebui să ajute la *transformarea gândirii* preşcolarului; de la înţelegerea necesităţii de a avea grijă, în primul rând, de sine – spre g asumarea grijii faţă de ceilalţi oameni, de tot ce este viu.

Conceptele şi competenţele etice, asociate cu pătrunderea în esenţa morală a comportamentului, copilul le descoperă în el însuşi, în alţi oameni, în eroii unor povestirietc.

*Obiectivul general* al studiului pilot a fost concretizat în două sarcini principale:

1. Trezirea interesului copilului pentru recunoaşterea aspectelor morale ale comportamentului, a entuziasmului şi dorinţei lui de a demonstra în practică atenţia şi grija pentru alţii.

2. Caracteristicile esenţiale ale modelului social ar putea include: cunoaşterea esenţei morale a experienţei sociale de interacţiune cu ceilalţi; experienţa creatoare de cumpănire a situaţiilor de problemă; morală; exprimarea modului de conştientizare a valorii morale a acţiunilor, prin mijloace de vorbire.

Este prevăzut scopul formării competenţelor *practice* de comportament. Conţinutul de bază al abilităţilor comportamentale, conform programului-pilot prevede:

*– să se ajute reciproc; să manifeste grijă unul faţă de altul; să ajute un prieten aflat în necaz; să-l susţină în clipele grele; să împartă colegilor rechizite şcolare, dulciuri, jucării*;

*– să bucure părinţii şi pe cei dragi cu fapte şi acţiuni reale; să manifeste grijă faţă de părinţii săi şi alţi membri ai familiei; să le ofere daruri făcute de mâinile lor*;

*– să ajute micuţii din grădiniţă, luându-i la plimbare, bucurându-i prin acţiuni specifice, jucându-se cu ei*;

*– să respecte regulile de politeţe* (*„Bună ziua”, „Mulţumesc”, „Îmi cer scuze”*);

*– să-şi recunoască vinovăţia şi să-şi ceară iertare;*

*– să spună adevărul, să nu se laude, să evalueze critic propriul comportament şi acţiunile camarazilor săi; să aprecieze calităţi umane şi să afle ce trebuie să îmbunătăţească în comportamentul lor*;

*– să reflecteze asupra importanţei actului pentru altcineva, pentru el însuşi şi pe această bază să tragă propriile concluzii cu privire la modul oamenilor de a se trata reciproc, binele, pe care îl pot face unul pentru altul şi să motiveze de ce este necesar să facă acest lucru, bazându-se pe reperele morale esenţiale.*

Obiectivele de mai sus sunt încorporate de noi în sistemul experimental, evidenţiind două temelii principale de predare. Una „orizontală” – un sistem de trepte (cicluri), oferind o soluţie mai ales pentru prima sarcină, conducătoare. A doua – sistemul „vertical” – (în limitele fiecărei lecţii) de acumulare a cunoştinţelor şi competenţelor relevante, inclusiv pentru sarcina de dezvoltare a limbajului.

*Principiile didactice* asigură rolul determinativ şi de reglementare în ceea ce priveşte conţinutul, metodele şi tehnicile de învăţare. În primul rând, ne-am concentrat asupra principiilor invocate de L. Zankov, în baza ideilor psihologului L. Vâgotsky despre cooperarea copilului şi a pedagogului, ca o condiţie esenţială a dezvoltării copilului. Dezvoltarea nu se limitează la asimilarea de cunoştinţe şi abilităţi, ci extinde şi îmbogăţeşte sfera interioară spirituală a copilului [57]. Aceste principii sunt: (1)

instruirea la un nivel ridicat, dar accesibil pentru copil, asociată cu cunoaşterea de către profesor a interconectării fenomenelor analizate, naturii interioare a comportamentului; (2) asimilarea materialului de program de către copil, pătrunzând mai adânc în fenomene; (3) principiul care determină rolul de lider al cunoştinţelor teoretice ca o formă de reflectare generalizată a fenomenelor în gândire (cunoştinţele empirice le-am considerat drept etapă iniţială a ascensiunii copilului spre abstracţie, spre generalizare, spre cunoaşterea conexiunilor esenţiale şi a relaţiilor specifice pentru realitate ş. a.

Am luat, de asemenea, în considerare, şi următoarele principii descrise în lucrările altor autori [132]: (1) asigurarea unităţii părţii de conţinut şi procedurale a formării; (2) unitatea structurală a conţinutului experienţei sociale, selectate pentru a fi transmisă copiilor, în procesul de învăţare.

Programul propus trebuie să se încadreze organic în alte conţinuturi de muncă educativă în grădiniţă, cum ar fi: familiarizarea cu mediul, natura, dezvoltarea limbajului, joc, muncă, activităţi de artă plastică; în acelaşi timp, fiecare sesiune trebuie să-şi îndeplinească propriile sarcini specifice.

În elaborarea conţinutului cursului ce urma să fie însuşit de copii, ne-am bazat pe sistemul de elemente (amintite în primul capitol), ale procesului de conştientizare a calităţii morale a unui act, care include toate componentele constitutive ale experienţei sociale (cunoştinţe, abilităţi, experienţă de activitate creatoare, experienţă de atitudine emoţională) în relaţia lor.

Drept rezultat au fost desemnate tipurile, pedagogic adaptate şi moralmente orientate, de conţinut în completarea lor concretă:

1) cunoştinţe (idei) cu privire la consecinţele faptelor pentru starea interioară a partenerilor comunicării, schema logico-verbală social justificată de cugetare asupra lor;

2) capacităţi de a analiza acţiunile şi a armoniza consecinţele lor pentru subiecţii comunicării; de a aplica în practică comportamentul acceptabil pentru altcineva, prin urmare pentru sine;

3) experienţa de activitate creatoare, care oferă aplicarea modelului moral, întemeiat pe găsirea propriilor soluţii pentru problemele subiectiv noi pentru copil, atât imaginare cât şi reale;

4) atitudinea emoţional-valorică faţă de presupusele efecte ale acţiunii, faţă de metoda de a chibzui, ca o reflectare a cunoaşterii modelului social obiectiv, capacităţii de a-l aplica într-o situaţie specială şi acceptării interne a acestuia, în calitate de *suport universal* pentru orientarea în fenomenele morale ale sferei de cercetate.

Componenţa selectată de elemente destinate conţinutului educaţional coincide cu componenţa elementelor culturii dezvoltate în didactica modernă (I. Lerner, 1974) şi în învăţământul general (M. Skatkin, I. Kraievski, 1981). La baza conţinutului au fost puse: *în primul rând*, modul universale de gândire şi de activitate pentru obţinerea cunoştinţelor sistemice despre valoarea morală a unui act şi

aplicarea lor; tehnicile de anticipare a sensului moral al obiectivelor, motivelor, conţinutului de acţiune pentru punerea lor în aplicare, rezultatul aşteptat (aceleaşi metode care ar putea oferi posibilitatea de auto-dezvoltare morală, auto-determinare a copilului, începând de la vârsta preşcolară); *în al doilea rând*, cunoştinţele despre acţiunile şi conceptele, competenţele necesare care fac acele „cărămizi", din care se construieşte fiecare act de conştientizare a aspectului moral al acţiunilor într-o anumită situaţie.

În expunerea înţelegerii noastre nu presupune distrugerea conţinutului existent în „Curriculum-ul" curent al grădiniţei (şi şcolii primare), ci crearea unei noi structuri de reconstrucţie a nivelurilor acestora, luând pe deplin în considerare nevoile indivizilor şi ale societăţii. El întruchipează volumul necesar de cunoştinţe, abilităţi, elemente ale activităţii creative şi experienţa emoţional-valorică, ca rezultat al pregătirii copilului în circumstanţe specifice.

Caracteristicile specifice ale standardului social-susţinut de conştientizare a calităţii morale a acţiunilor necesită corelare şi echilibrare a rezonanţei lor pentru starea interioară a obiectului şi subiectului interacţiunii.

Datorită faptului că întruchipează reconstrucţia mentală a legăturii centrale substanţiale a acţiunii morale este suficientă conversia stării interioare a altei persoane, prin mijloace conştient alese, care satisfac, în acelaşi timp, propriile nevoi specifice subiectului.

Acesta este un conţinut cardinal, care intervine, atât pe orizontală, cât şi pe verticală, în toate elementele selectate, oferind orientare specific morală (socială) logicii raţionamentului şi asigurând astfel probabilitatea conştientizării modului cu adevărat moral, în care interacţionăm cu ceilalţi într-o anumită situaţie. Conţinutul dezvoltat, în opinia noastră, este firesc să fie conceput ca componentă *de bază* (invariantă) a formării abilităţilor şi nevoii copilului de a-şi chibzui acţiunile după criteriile valorilor morale.

Problema pe care noi o rezolvăm cu ajutorul conţinutului este cea a transferului experienţei de conştientizare a unui act moştenit de copil, ca angajament moral cu lumea. Aceasta permite să-i oferim preşcolarului un *instrument* accesibil şi un *criteriu* pentru orientare în lume, din punctul de vedere al valorilor morale universale.

Este firesc să presupunem, că fiecărui tip de conţinut, selectat pentru transfer, îi corespund modalităţi specifice de învăţare, care trebuie clarificate. În identificarea formei de însuşire a primului element – al *cunoştinţelor*, am pornit de la definirea lor în literatura de specialitate, ca informaţie nu numai percepută şi înţeleasă, dar şi utilizată într-o varietate de situaţii, datorită conexiunilor sale cu o altă informaţie [28]. Prin urmare, aşa cum se crede, forma adecvată de activitate mentală care asigură asimilarea primului element de conţinut, selectat de noi, este *percepţia*, *înţelegerea*, *memorizarea* şi

*aplicarea* în contexte specifice a informaţiilor furnizate cu privire la bunăstarea emoţională a oamenilor, într-o legătură logică cu manifestările personale faţă de ceilalţi; despre cum să recunoască şi să transforme starea de spirit a oamenilor. Aceste cunoştinţe vor constitui produsul nu atât al asimilării informaţiei relevante, cât al utilizării independente a metodelor de cunoaştere, modificare a dispoziţiei şi a stării de spirit a altei persoane, într-o anumită situaţie.

Pentru a învăţa primul element de conţinut va fi necesară construirea unui *sistem de sarcini*, care să asigure copilului asimilarea informaţiei – cunoştinţe atât la nivel de percepţie, înţelegere şi memorizare, cât şi de experimentare şi reproducere a metodelor bine cunoscute şi conştientizate.

Asimilarea *conţinutului celui de-al doilea* element, care cuprinde capacitatea de a analiza acţiunile şi a armoniza efectele lor pentru subiecţii de comunicare, cere copilului să reproducă în mod repetat modelul adecvat de raţionament, fixat în cunoştinţe, în rezolvarea problemelor etice imaginare şi reale. Apare necesitatea de a crea condiţii pentru copii ca ei să perceapă consecinţele unor comportamente aplicate în schema de gândire propusă de noi în punerea în practică a faptelor bune.

Analiza *conţinutului celui de al treilea element – activitatea creativă* conduce la ideea că o formă corespunzătoare a asimilării este activitatea de cercetare a copilului, care vizează sarcini subiectiv noi pentru el. În conformitate cu datele psihologiei experienţa de căutare nu este absorbită de informaţii cu privire la aceasta, ci doar de condiţia de implicare personală în căutare ([18], [76]). Această cerinţă este îndeplinită în cea mai mare măsură de situaţiile problematice de discuţii şi de rezolvare a problemelor, care, potrivit multor autori, oferă cele mai bune condiţii pentru intensificarea activităţii cognitiv-mentale ([94], [87], [106], [1181 etc.).

Studiile psihologice (A. Luria [89], A. Liublinskaia) [90] au arătat că, în condiţiile instruirii orientate către un scop, preşcolarii au capacitatea de a înţelege rapid şi precis problema, ei acţionează pentru soluţionarea în mod constant şi sistematic a acesteia, pentru a evalua critic rezultatele. Aceste calităţi de creativitate se manifestă la copii, aşa cum au subliniat alţi autori [146], în rezolvarea problemelor care sunt aproape de experienţele lor individuale. Apare necesitatea de a include în conţinutul programului de lucru a unor tipuri de activităţi, în care se implică, de obicei, preşcolarii, precum şi de a propune pentru soluţionare situaţii de problemă, apropiate practicii lor de viaţă.

*Conţinutul celui de al patrulea element* implică o atitudine personal-emoţională faţă de conţinutul elementelor anterioare ale experienţei sociale, destinate transmiterii copiilor, şi, în cele din urmă, faţă de modelul, în curs de asimilare, de conştientizare a aspectelor morale de comportament.

Conţinutul celui de al patrulea element nu poate fi redus la un set al primelor trei elemente. Acestea se caracterizează prin trăsături specifice emoţional colorate. Asimilarea conţinutului acestui element poate fi asigurată de implementarea sistemului de acţiuni evolutiv-emoţionale (aprecierii şi

autoaprecierii), cu scopul de a identifica valoarea morală a interacţiunii, bazându-se pe cerinţele esenţiale ale modelului social. Astfel, este necesară o selecţie de mijloace de interacţiune pedagogică care pot actualiza, stimula această activitate.

Au fost identificate tipurile de conţinut care este dorit să fie stăpânit de educabili, volumul lor, metodele de învăţare specifice pentru fiecare tip şi mijloacele adecvate de activitate. Acestea pot oferi asimilarea completă a fragmentului respectiv de experienţă socială. Prin termenul de „asimilare", ne referim la procesul de transformare a experienţei de conştientizare a unui act în experienţă individuală a copilului, iar *rezultatul final* – stăpânirea capacităţii de a construi judecăţi morale cu privire la valoarea mortală a comportamentelor, a supune analizei interacţiunea cu alte persoane, concentrându-se pe criterii morale social relevante; năzuinţa conştientă a copilului de a face fapte bune. În acest context, un interes special prezintă însuşi procesul de asimilare, dezvăluirea paşilor care duc la atingerea rezultatului final.

Având în vedere metodele de instruire şi educaţie bine cunoscute în pedagogie [87]; [92] în dezvoltarea programului pilot, a fost elaborată o listă cu principalele *metode* de interacţiune pedagogică, în vederea asimilării volumului planificat de învăţare – *informaţional-receptive, deprinderea, exersare-explorare, metoda de stimulare* a dezvoltării reacţiei copilului la conţinutul curricular.

Consecvenţa utilizării metodelor selectate este determinată şi de nivelurile preconizate de asimilare a conţinutului selectat. Acestea sunt definite în conformitate cu normele didacticii moderne, conform cărora orice informaţie este considerată asimilată doar dacă ea a fost înţeleasă, memorizată, aplicată după model şi într-o nouă situaţie (I. Lerner, 1974).

În conformitate cu conţinutul programului pilot şi dat fiind un sistem întreg de metode şi mijloace, am dezvoltat 47 de dialoguri etice cu sarcini practice, care acoperă 4 etape (module) de formare educaţională. Cerinţele caracterului sistemic, inerente în ipoteza studiului nostru, sugerează o abordare holistică pentru dezvoltarea unei metodologii de intervenţie pedagogică, concentrată pe un anumit scop. Această abordare necesită corelarea principalelor linii ale instrumentarului pedagogic cu subsistemele procesului de conştientizare, exprimat în calităţile respective ale minţii, voinţei şi sentimentelor copilului. Prin urmare, în cursul formării lor, una dintre cele mai importante condiţii pentru eficienţa sa, am considerat, împreună cu consolidarea activităţii intelectuale, dezvoltarea sentimentelor, acţiunilor volitive, asociate cu conştientizarea acţiunilor morale secundare, implementarea lor în practică, formarea de nevoi spirituale, în special, a motivaţiei de a face fapte bune.

În *prima fază* a învăţământului special (13 lecţii) sarcinile propuse au fost concepute pentru a atrage atenţia copiilor la sentimentele unei persoane. A-i învăţa să recunoască aceste sentimente a găsi răspunsul corespunzător al subiecţilor la fenomenele analizate este o altă sarcină.

Tipurile de caractere ale persoanelor (copii, adulţi) au fost prezentate copiilor, utilizând genuri de artă (pictură cu un colorit emoţional destul de pronunţat (fragmente muzicale, poezii), precum şi în monitorizarea expresiei oamenilor în viaţa reală. De fiecare dată obiectivul copilului a fost de a face legătură între starea interioară a persoanei şi manifestările altora. Am încercat să oferim oportunitatea de conştientizare a acestei legături ca un fel de *măsurătoare* (reper), pentru analiza acţiunii în diferite forme de realizare a acesteia: o situaţie perceptibilă vizual în condiţiile de viaţă specifice; o reprezentare a ei bazată pe descrierea verbală; soluţionare de situaţii de probleme reale sau simulate, utilizând jucării.

O componentă integrantă a metodologiei au fost aşa-numitele exerciţii practice, oferite în fiecare sesiune experimentală şi proiectate pentru a crea condiţii de aplicare în viaţă a cunoştinţelor, competenţelor dobândite în partea teoretică a dialogului educatorului cu copiii.

În *prima etapă* a programului de instruire (13 lecţii) una dintre sarcinile practice prevedea ca copiii să observe comportamentul şi starea de spirit, a celor din alt grup de vârstă, a părinţilor, educatorilor şi să stabilească cine dintre ei a fost vesel şi pentru care motiv, cât de bună a fost starea de spirit, în funcţie de circumstanţe speciale.

În timpul acestei faze de învăţământ special, educabilii urmau să tragă concluzia că orice acţiune are legătură cu bunăstarea obiectului, a subiectului relaţionării. Ei au trebuit să stăpânească modalităţi de a anticipa emoţional comportamental faţă de ceilalţi, să se obişnuiască să vorbească despre impresiile lor cu ajutorul unor modele (mască, nuanţe de culori etc.; lecţiile „Despre dispoziţia omului”, „Ce culoare are dispoziţia”, „De ce-i trist omul” etc.).

În a *doua etapă* de activităţi (15 dialoguri) sarcina a fost de a încuraja copilul să gândească cu atenţie asupra actului şi să interpreteze rezultatul emoţional al interacţiunii dintre subiecţi în formă logico-verbală coerentă. În acest scop, copilul era rugat să-şi imagineze, ce va simţi cealaltă persoană (băiat, fată) şi el însuşi, dacă vor proceda într-un anumit fel într-o situaţie, să gândească cu voce tare despre asta. În plus, copiii au fost rugaţi, după o plimbare, să vorbească despre acţiunile lor în raport cu colegii. Se creau, de asemenea, situaţii problematice în organizarea unor activităţi colective (pictură, sculptură, aplicaţii), oferindu-li-se posibilitatea pentru o implicare naturală a copilului în căutarea formelor de interacţiune reală, acceptabile pentru altcineva şi, în acelaşi timp, pentru el.

O mare atenţie se acordă monitorizării şi evaluării comportamentului colegilor. Atitudinea sa faţă de manifestările semenilor, copilul o putea exprima verbal şi cu ajutorul obiectelor multicolore –

„cadouri” (fluturi, cercuri, triunghiuri, flori) de nuanţe închise şi deschise. Materialele de consolidare a cunoştinţelor, în primul rând, acţionau ca un stimulent, pentru a trezi la copii dorinţa de a face lucruri şi fapte bune sau de a se abţine de la acţiuni negative,în al doilea rând, permiteau externalizarea răspunsului copilului la acţiunea observată şi, în al treilea rând, ajutau să se concentreze, să se stabilească şi să se menţină atenţia pe fapte concrete, evenimente din domeniul de aplicare a conştientizării relaţionării interpersonale (lecţiile „Fii binevoitor şi sensibil”, „Bucură-te de bucuria celuilalt”, „Nu întrista prin cuvânt”, „Învaţă să aduci bucurie” ş.a.).

Consecvenţa sarcinilor experimentale din a *treia etapă* (13 dialoguri) a contribuit la însuşirea fazelor de implementare creatoare a procesului de soluţionare a problemei morale integre, a capacităţii de a efectua independent, iniţial separat, fiecare dintre etapele individuale de reflectare – „viziunea” problemei (lecţia „Fii sensibil”), compararea alternativelor găsite („Învaţă-te să fii bun”), formularea de concluzii cu privire la oportunitatea variantei analizate, într-un context („Să ştii cum să te verifici”); apoi participarea parţială la rezolvarea sarcinii, atunci când copilul, ghidat de educator, este în căutarea unei soluţii pentru sarcinile, apărute în faţa lui şi, în cele din urmă, capacitatea de a analiza şi de a rezolva problema din sfera interacţiunii cu ceilalţi („Manifestă grijă şi implică-te”, „A şti să faci plăcere altcuiva”, „Învaţă-te să auzi omul” ş.a.).

Punctul central al programului, în această etapă, a fost *alegerea morală*, capacitatea copilului de a lua decizia corectă, implementând în mod natural şi familiar corelarea şi armonizarea semnificaţiei obiective şi a sensului personal al alternativelor. Conectându-i pe copii să caute soluţia optimă a problemelor, profesorul, de fiecare dată, îi îndeamnă să gândească la *modul general* (modelul) de analiză a sensului moral al acţiunilor. Educatorul le propune copiilor sarcini, a căror rezolvare nu ar putea fi posibilă fără activarea sferelor intelectual-emoţională şi volitivă a personalităţii, ajutându-i să construiască un plan de acţiuni succesive pentru conştientizarea aspectului moral al soluţiilor. Primul cugetă însuşi profesorul, oferind copiilor un exemplu viu al modului de a gândi şi de a acţiona. Apoi educabilii, sub controlul didactic, încearcă să efectueze acelaşi proces pe cont propriu. Au fost prevăzute, de asemenea, tehnici care puneau copiii în faţa necesităţii de a formula sarcina, care cere o alegere morală.

Astfel, în timpul desfăşurării celui de al treilea ciclu experimental se creau condiţiile pentru formarea diferitor elemente ale procesului creativ: intern şi extern, intelectual-emoţional şi comportamental. În toate cazurile, rezultatul a fost obţinerea reprezentării despre latura morală a acţiunii integrale.

Al *patrulea ciclu* de învăţământ special (6 dialoguri) vizează consolidarea capacităţii copilului de a cugeta asupra aspectului moral al unui act, cu orientare la parametrii modelului social. În calitate

de metodă este prevăzută stimularea pedagogică pentru evaluarea obiectivelor şi intenţiilor copiilor de a face fapte bune; impulsionarea pentru dezvoltarea răspunsului la fenomenele analizate, la însuşi modelul de gândire.

Modalitatea de intervenţie pedagogică este *sistemul de sarcini* (cognitive şi practice), care necesită o analiză autonomă. Trebuie luate în considerare şi proprietăţile esenţiale (indicatorii) ale acţiunilor, care corespund modelului social, precum şi capacitatea de a opera, pentru a justifica evaluarea comportamentului. Sarcina estimării unui act nu este un scop în sine, ci un mijloc de a rezolva un obiectiv personal atractiv de joc sau cognitiv. Acest lucru era facilitat de crearea unor situaţii de joc, introducerea elementelor de concurenţă, stimulente materiale de valoare simbolică – poze, fişe etc. (lecţiile „ – Bine? – Nu este bine", „De ce facem bine oamenilor?", „Despre alţii şi despre mine" şi a.). Aici sunt exemple de formulări de obiective educaţionale prevăzute pentru rezolvare în diferite etape ale învăţământului special, pentru a da o idee despre conţinutul lor.

*Prima etapă*: a trezi dorinţa copilului de a fi atent şi mai buni în raport cu expresia facială a adulţilor şi colegilor în grădiniţă, pentru a înţelege starea lor de spirit şi a găsi forme acceptabile de cooperare, în condiţii specifice; a favoriza aprofundarea interesului faţă de lumea trăirilor interioare, pentru a le face senzual tangibile, extern palpabile („obiectuale") pentru copil; a activiza în vocabular cuvintele: vesel, plin de bucurie, îmi pare rău, trist, bună/proastă dispoziţie.

Cea de *a doua etapă*: a conduce copilul spre înţelegerea necesităţii de a-şi face griji pentru mama sa, a se nelinişti, a o proteja; a-i trezi dorinţa de a rosti cu voce tare cuvinte de dragoste şi respect pentru mama şi a crea condiţii de manifestare a iubirii lui, în legătură cu mama; a-l învăţa să compare anumite fapte (proprii şi ale altora) aplicând logica armonizării rezonanţei lor pentru starea partenerilor de comunicare; a utiliza în exprimare cuvinte cum ar fi: „dulce", „tandră", „dragă", „unică; a ajuta copiilor să înţeleagă semnificaţia expresiilor: „a ţine la mama", „a avea grijă de mama", „a-şi face griji despre mama sa", „a-şi proteja mama".

*A treia etapă*: a trezi dorinţa copilului de a avea grijă de animale; a-l obişnui să perceapă şi să simtă frumuseţea naturii, oferind oportunitatea pentru punerea în practică a acestor manifestări; a-l învăţa să facă un auto-transfer al modului de cumpănire a comportamentului faţă de alte persoane; a intensifica într-un discurs aplicarea conceptelor etice învăţate.

*A patra etapă*: a susţine dorinţa copilului de a fi bun şi nobil în relaţie cu alţii, creând condiţii pentru punerea în practică a comportamentului adecvat; a promova dezvoltarea în continuare a abilităţilor pentru estimarea acţiunilor, bazându-se pe logica de raţionament; a-l conduce spre conştientizarea obiectivelor de îmbunătăţire morală a comportamentului său; a preciza şi a aprofunda

conţinutul conceptelor de: „respect pentru alţii”, „respectul de sine”, pentru a le introduce în vocabularul activ al copilului.

După cum se vede din exemple, caracteristica programului experimental, în contrast cu cel tradiţional, este linia de divulgare a esenţei interioare a fenomenelor morale, care fac obiectul cunoaşterii şi atitudinii copilului în măsura, în care acest lucru este posibil în etapa copilăriei preşcolare.

În acelaşi timp, trebuie subliniat faptul că programul experimental presupune dezvoltarea de idei, concepte, competenţe cu valoare morală în interconexiune cu dezvoltarea sensibilităţii emoţionale şi capacitatea de reacţie a copiilor la conţinutul operelor literare, picturii, muzicii, selectat în aceste scopuri, şi cu dezvoltarea atenţiei, imaginaţiei.

Împreună cu obiectivele asociate cu cunoaşterea părţii morale a fenomenelor, sunt incluse şi asemenea elemente cum ar fi raportarea răspunsului emoţional al copilului la conţinutul unei opere de artă (povestiri, tablou, fragment muzical), favorizarea sentimentului de frumuseţe a cuvântului artistic, expresiei plastice (armoniei culorilor, sunetelor), trezirea dorinţei copilului de a repeta cuvinte frumoase, expresii, proverbe, zicători, versuri, care îi plac etc. Astfel, acest program este un mijlocul activ de familiarizare a copiilor cu lumea artei.

*Logica* actului ei educaţional **presupune mişcarea de la familiarizarea copiilor cu parametrii esenţiali ai idealului umanist social evoluat de relaţionare – spre crearea (proiectarea) modelului integru, subiectiv nuanţat, de conştientizare a acţiunilor, bazat pe conţinutul acestui ideal şi până la procesul de reconstrucţie a acestui model în unul final, individualizat, de conştientizare a valorii morale a unui act, ca *obiectiv* de învăţare**.

Mai mult decât atât, acest model este individualizat după natura înţelegerii aspectului respectiv al experienţei sociale, după specificul includerii lui în experienţa individuală de conştiinţă, de activitate, relaţii şi legături ale copilului cu cei din jur. Aceasta este logica procesului de învăţare.

Activitatea educatorului şi a copiilor vizează crearea condiţiilor pentru punerea în aplicare a experienţei sociale.

Educatorii şi copiii caută împreună răspunsuri şi soluţii la problemele etice. Copilul intră în esenţa *imaginii de ansamblu,* interacţionează cu mediul, transmite cunoştinţele. Pe primul loc se află nu cunoştinţele şi abilităţile corespunzătoare de comportament, nu timpul alocat pentru a le dobândi, dar găsirea de noi modalităţi de organizare a însuşirii conţinutului. Astfel încât copiii să stabilească, pe cât de mult posibil, relaţii directe, personale cu alţi oameni, cu societatea (colectivul de semeni), cu natura şi, mai presus de toate, cu sine însuşi. Este important să se reţină, că în condiţiile deciziei colective asupra unor probleme etice, nu doar cei implicaţi direct în dezvoltarea ideii conexiunii cu

starea de spirit a partenerilor de comunicare, sunt autori ai unor gânduri exprimate cu voce tare, dar şi acei copii care sunt de acord cu ei.

Principalele forme de organizare a învăţământului special sunt aceleaşi (lecţii, discuţii, jocuri didactice, exerciţii), dar, de fapt, ele sunt mai flexibile şi mai dinamice. Lecţia (activitatea), datorită noilor principii didactice, are o structură diferită de cea tradiţională. Cu toate acestea, principala diferenţă a sistemului educativ-instructiv construit este că în *centrul* procesului de învăţământ se află copilul. El este stăpân pe comportamentul său, este subiectul propriei creşteri şi dezvoltări. Copilul decide stabilirea obiectivelor şi evaluarea lor.

Printre cele mai importante condiţii pentru eficienţa măsurilor pedagogice propuse este considerată crearea în jurul fiecărui educabil a unei atmosfere, a unui „câmp emoţional", când se sugerează că el este bun. Această încredere din partea tutorelui şi a membrilor grupului are menirea să încurajeze copilul, pentru a depăşi teama de a recunoaşte în faţa colegilor greşelile comise şi a analiza critic acţiunile, dezavantajele, întrucât el începe să creadă că le poate depăşi.

Colectivul de copii are în sistemul nostru rolul de factor activ de conştientizare cu succes a valorii morale a conduitei este stimulator de trăiri emoţionale, de corectare a opiniilor şi a comportamentului membrilor săi.

Dezvoltarea unui copil – a determinat identificarea impactului acesteia. Educatorul urmează să judece despre eficienţa muncii sale, nu după indicatorii de cunoştinţe, abilităţi, competenţe, dar după avansarea reală a copilului în *dezvoltare.*

În acest mod, este dezvoltată o tehnologie nouă de interacţiune profesor-elev, faţă de cea utilizată în practica zilnică. Ea este concepută pentru dezvoltarea reală, formarea personalităţii creatoare a copilului, incluzând o organizare interioară a materialului programului, destinat asimilării, dar, de asemenea, principiile şi metodele de însuşire a acestui material. Acest tip de interacţiune a educatorului cu copiii este numit ***sistem.*** El vizează dezvoltarea copilului în sfera conştientizării valorii morale a conduitei.

Funcţia *dezvoltativă* a sistemului construit poate fi văzută în conturarea treptată în conştiinţa copilului a configuraţiei unei scheme, mai mult sau mai puţin generalizate, de cercetare a calităţii morale a manifestărilor de comportament.

Esenţa funcţiei lui *instrucţionale* rezidă în faptul că metodele de influenţă pedagogică, special selectate, permit educatorului nu numai să direcţioneze atenţia copiilor cu privire la conţinutul experienţei sociale, destinat asimilării, dar să le ajute să identifice modalităţi de a stăpâni elementele sale constitutive (cunoştinţe, abilităţi, experienţa de activitate creatoare, norme de atitudine emoţională).

Impactul *educativ* al sistemului special conceput va fi atins, aşa cum ne aşteptam, pe de o parte, graţie orientării morale a conţinutului experienţei sociale, de cealaltă parte – datorită naturii aspectului formativ al metodologiei, care dezvoltă activismul, spiritul conştient, autocontrolul copilului, pentru bunăstarea altora. Un efect educativ creează, de asemenea, atmosfera de respect faţă de personalitatea copilului, atenţia mentorului faţă de succesele şi eşecurile lui în procesul de învăţare, „aşteptarea atentă” (A.P. Usova) în raport cu copilul.

### 2.3. Impactul didacticii inovatoare asupra dezvoltării capacităţii copilului de a pătrunde în esenţa morală a faptelor

Partea organică, necesară a sistemului pedagogic experimental este studiul cursului de dezvoltare a conştientizării valorii morale a comportamentului. Urmărirea, după schimbările survenite, are loc în conformitate cu liniile de activitate psihică, condiţionat evidenţiate (cognitivă, volitivă, afectivă), care reflectă proprietăţile procesului integru de înţelegere a unui act. Despre natura schimbărilor se judecă după conţinutul interpretării calităţii morale a comportamentului, care creează o idee despre cunoştinţele relevante, abilităţi şi, în parte, despre sentimentele copilului.

În timpul procesului de cercetare, indicatorii de performanţă ai celor trei aspecte ale activităţii de conştientizare au fost măsurate de două ori – înainte de experimentul de formare şi după finalizarea acestuia – în două grupuri experimentale: urban (Gu) şi rural (Gr). În grupul de control (Gc), în cazul în care formarea nu era efectuată, cea de a doua examinare a fost efectuată în acelaşi timp ca şi în loturile experimentale.

Analiza calitativă a faptelor extrase a corespuns scopului şi naturii cercetării noastre. Metodele statistice au fost utilizate în acele cazuri în care aceasta erau îndreptăţite şi necesare, dar nu aveau nici o semnificaţie independentă.

#### Analiza gradului de dezvoltare a conştientizării de către preşcolari a valorii morale a unui act, în condiţiile aplicării sistemului de învăţământ experimental

Pentru a identifica schimbările care au loc în procesul de conştientizare au fost dezvoltate *trei grupe* de activităţi de control:

a) formularea judecăţii copilului cu privire la un număr anumit de manifestări în adresa celor din jur (onestitate, generozitate, sensibilitate etc.);

b) soluţionarea problemelor morale de diferit grad de dificultate – alegerea scopului acţiunii, „viziune” a problemei morale, depăşirea obstacolelor în aplicarea alegerii morale;

c) aplicarea în vorbire a ecoului interior al copilului referitor la aceste fenomene.

În analiza datelor am identificat două linii principale: (1) proprietăţi esenţiale ale modelului social-semnificativ de comportament; (2) argumentarea valorii morale a acţiunilor.

În primul grup de sarcini, copiii trebuiau să justifice sensul moral al modelului social-corect de conduită. Avem o listă de manifestări comportamentale, propuse pentru discuţie în timpul interviurilor individuale cu copilul:

1. – *Poţi să înşeli pe oarecare dintre copii sau adulţi sau trebuie să se spună întotdeauna adevărul*?

– *De ce crezi că ar trebui să faci astfel*?

– *Şi dacă înşeli, ce se va întâmpla*?

2. – *E nevoie să împarţi cu alţii atunci când ai ceva bun de mâncare*? *De ce*?

– *Şi dacă vei mânca întotdeauna singur ce este mai gustos, ce s-ar putea întâmpla*?

3. – *Este bine să vorbeşti cu alţii că hainele tale sau jucăriile sunt mai bune decât ale lor*? *De ce*?

– *Şi dacă spui că hainele tale sau jucăriile sunt mai bune decât ale prietenului tău, ce se va întâmpla*?

4. – *Este bine dacă fiul sau fiica nu fac ceea ce le cer părinţii* (*mama, tata*)? *De ce*?

– *Şi dacă nu răspundem solicitărilor părinţilor, ce se poate întâmpla*?

Prin natura răspunsurilor se urmărea identificarea prezenţei sau absenţei în mintea copilului a unor noţiuni despre reperele social-obiective ale cugetării acţiunilor, manifestate în capacitatea de a da o interpretare logico-verbală adecvată calităţilor morale. Analiza a arătat că pentru cei mai mulţi copii ai ambelor grupuri experimentale şi de control este caracteristică o tendinţă generală – pentru a justifica valoarea acţiunii imaginare se ghidează de reacţia faţă de iniţiatorul comportamentului adulţilor, colegilor, beneficiarilor de comportament (control social). Este indicat acest lucru şi în următoarele exemple de mai jos: „*Trebuie să ne împărţim cu alţii, pentru a nu fi etichetaţi ca lacomi*” (Vadim G.); „*Nu trebuie să înşelăm, ca să nu fim mustraţi (Artiom); „Trebuie să servesc şi pe alţii, atunci şi pe mine mă vor servi*” (Denis B.); „*Dacă nu voi împărţi cu altul, el va fi jignit şi nu se va juca cu mine*” (Denis M.); „*Nu trebuie să ne lăudăm, vom fi numiţi «lăudăroşi»*” (Alex C.).

Astfel de răspunsuri, la etapa de constatare, au fost 26 din 44 în grupurile experimentale şi 13 din 23, în grupa de control (a se vedea jumătatea stângă a tabelului 2).

O altă parte a respondenţilor şi-a concentrat atenţia asupra presupuselor efecte ale acţiunilor analizate, pentru a satisface interesele, dorinţele, sentimentele partenerului de comunicare sau a însuşi iniţiatorului de comportament: „*Trebuie să împărţim ce avem, ca să nu mâhnim pe alţii*” (Oleg I.), „*Pentru că el vrea, de asemenea*” (Ruslan K.), „*În caz contrar, el va plânge*” (Olga S.), „*Dacă înşeli, mai târziu îţi va fi ruşine*” (Maria S.) etc. Numărul lor era de 6 copii din grupele experimentale şi 4 – din cea de control.

Al treilea subgrup de copii n-a fost în măsură să ofere exemple clare. Aceşti copii spuneau: „*Eu aşa vreau*” (Sveta H.), „*Mie aşa îmi place*” (Dima M.), „*Aşa nu se poate de făcut*” (Micha B.) sau nu au dat nici un răspuns. Aceşti copii au fost 12 din 44 din grupele experimentale şi 6 din 23 din grupul de control.

Prezenţa a aproximativ aceloraşi date în grupurile experimentale şi de control, identificate în primele sondaje a fost esenţială pentru noi. Aceasta a permis ca viitoarele îmbunătăţiri, în motivarea valorii morale a actului, la loturile experimentale, comparativ cu grupul de control, să fie atribuite construcţiei special concepute a muncii educative.

Rezultatele indică faptul că de la etapa iniţială spre cea finală a studiului la loturile experimentale au loc schimbări semnificative în natura judecăţilor copiilor referitoare la calitatea morală a acţiunilor (elementul cognitiv). Copilul merge de la orientarea la proprietăţile secundare, externe către reflectarea esenţei interioare a comportamentului, către anticiparea emoţională a implicaţiilor sale pentru bunăstarea interioară a subiecţilor interacţiunii.

Tabelul 2.

**Dinamica schimbărilor în natura motivaţiilor modelului social-oportun de conduită a eşantionului de la etapă iniţială spre cea finală a studiului**

| Subgrupele de copii Natura argumentării | Etapele investigării | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Iniţial | | | | Final | | | |
| | Grupele experim. | | Total | Grupa control Gc | Grupele experim. | | Total | Grupa control Gc |
| | Gu | Gr | | | Gu | Gr | | |
| 1. Referire la sancţiunile celor din jur | 14 | 12 | 26 | 13 | - | 1 | 1 | 13 |
| 2. Efectele emoţional anticipate pentru alţii şi pentru sine | 3 | 3 | 6 | 4 | 16 | 21 | 37 | 7 |
| 3. Lipseşte motivarea clară | 4 | 8 | 12 | 6 | 5 | 11 | 6 | 3 |
| Total respondenţi | 21 | 23 | 44 | 23 | 21 | 23 | 44 | 23 |

Aşa cum se arată în tabelul 2 (în care se reflectă datele justificării sensului moral al generozităţii) o schimbare pozitivă observăm la 37 din cei 44 de copii din grupul experimental, în timp ce în faza de constatare aceşti copii au fost doar şase. În consecinţă, la loturile experimentale, numărul de copii care sunt ghidaţi în motivarea valorii acţiunii morale de condiţiile externe a scăzut dramatic (până la 1 în grupul rural, cu dispariţia completă a acestei categorii de răspuns în grupul urban).

În grupul de control, aşa cum se vede din tabel, modificările au fost minore: au fost răspunsuri nemodificate în primul grup de indicatori (13 cazuri) şi numai la 3 copii, în comparaţie cu etapa iniţială a existat o schimbare pozitivă în natura raţionamentelor.

Aici sunt exemple de răspunsuri specifice pentru copiii din grupurile experimentale după finalizarea intervenţiei formative, în care există o caracteristică generalizată a proprietăţilor esenţiale ale acţiunilor analizate: „*Este necesar să împarţi cu alţii, pentru ca celălalt să nu fie trist şi eu să fiu împăcat*” (Vasile B.); „*Copiii vor fi bucuroşi şi eu la fel*” (Carolina L.): „*Pentru ca toţi să aibă o dispoziţie bună*” (Denis B.); „*Ca să se bucure de aceea, că altul se bucură*” (Ion P.); „*Dacă minţi, atunci el şi tu te vei simţi prost*” (Carolina L.); „*Dacă nu asculţi de mama ta, ea va fi foarte supărată*” (Sandu C.); „*Dacă te lauzi, apoi şi lui şi ţie îţi va fi neplăcut*” (Tudor C.).

O schimbare pozitivă în conştiinţă, la majoritatea copiilor, se descoperă în faptul că proprietăţile esenţiale ale comportamentului încep să fie gândite de copil în calitate de proprietăţi generale (criterii, repere de referinţă), de interpretare a sensului moral al tuturor manifestărilor oferite pentru analiză. Acest lucru sugerează apariţia abilităţii de a compara şi clasifica acţiunile comportamentale după indicii esenţiali moral-semnificativi, cu privire la asimilarea modului social justificat de gândire.

În scopul de a urmări tendinţele generale de dezvoltare a subsistemului cognitiv, drept competenţă intelectuală a aspectului volitiv al conştientizării copiilor, li s-au dat sarcini, care diferă în gradul de dificultate (a doua serie de sarcini).

*Prima sarcină* necesită analiza condiţiilor situaţiei, formularea de posibile ţinte în opţiunile lor, alegând cele mai bune din punct de vedere al modelului ştiut şi personal adoptat din soluţiile de probă (pentru a facilita compararea analizei datelor, la fel ca şi în prima serie de experimente, au fost alese situaţii de viaţă pentru manifestarea generozităţii). Prezentăm testul. „*Imaginează-ţi: Tu mănânci un măr suculent gustos. O fată se uită în timp ce tu mănânci, dar nu-ţi cere un măr...*”.

În *a doua problemă* în prim-plan este programul de acţiune, ţinând cont de anumite obstacole în calea implementării acestuia, care necesită treimea obligatorie de comportament: reţinerea scopului final, anticiparea etapelor de atingere a lui şi proiectarea următorilor paşi practici. Textul problemei: „*Imaginează-ţi: bunica ţi-a dat să iei la grădiniţă o portocală şi te-a sfătuit să o mănânci singur, pentru că ai nevoie de vitamine. La plimbare, atunci când erai gata să mănânci portocala, un băiat a venit aproape de tine, şi în ochii lui, după expresia feţei, ai înţeles imediat că ar dori să mănânce şi el o portocală...”.*

După prezentarea conţinutului fiecăreia dintre situaţiile descrise mai sus au fost adresate întrebările: – *Ce vei face*? – *De ce vrei să faci asta*? – *Ce s-ar fi întâmplat, dacă nu ai fi făcut asta*?

Rezolvarea celei *de a treia* probleme presupune „viziunea” problemei morale, reacţia emoţional-estimativă interioară la evenimentele discutate, anticiparea propriei alegeri, a posibilelor rezultate şi aprecierii. Aici este textul problemei situaţionale: „*Erau doi fraţi, Andrei – de cinci ani şi Matei – cu un an mai mare. Mama i-a dat lui Igor, de ziua lui de naştere, o ciocolată. El era foarte fericit şi a început s-o mănânce, dansând vesel şi sărind prin cameră. Matei se uita la fratele său şi îi zâmbea cu amabilitate. Andrei a mâncat rapid toată ciocolata, l-a luat pe Matei de mână şi l-a invitat să se joace în curte*”.

Întrebări pentru discuţie: „*Ce îţi place în comportamentul lui Andrei? Dar în cel al lui Matei? – De ce? – Ce nu ţi-a plăcut în comportamentul acestor băieţi? – Ce ai face în locul lui Igor, primind cadou de la mama ta o ciocolată? – De ce ai vrea să faci astfel? – Dar dacă nu l-ai fi servit pe fratele mai mic, ar fi bine? – Ce ar crede despre tine mama, fratele? – Ce ar spune despre tine mama, fratele? – Ce ar spune ei despre tine?*”.

Scopul interviurilor individuale cu privire la conţinutul celor trei sarcini propuse – a stabili gradul de adecvare morală sau inadecvare a soluţiilor optime, natura interpretării consecinţelor, ca urmare a cunoaşterii modului corect de cumpănire a actului şi stăpânirii abilităţii de implementare a lui, într-un anumit context. În calitate de unitate de măsură standard a parametrilor conştientizării s-a luat o valoare stabilă – *modelul logico-verbal de raţionament*, adoptat drept un criteriu de aplicare a cunoştinţelor teoretice existente.

Sarcinile propuse erau considerate corect îndeplinite cu o condiţie: ca motivarea deciziei să se bazeze pe cele două caracteristici esenţiale ale idealului social-important – echilibrarea rezonanţei anticipate a acţiunii pentru destinatarul ei şi pentru însuşi iniţiatorul acesteia. Astfel, copilul reproduce coerent, în situaţia de cugetare a unui act, schema logico-verbală adecvată de judecată. Mostra de sarcină completată corect este: „*Voi servi fata* (*băiatul*) *pentru a o bucura* (*a-i face plăcere*) *şi acest lucru mă va bucura şi pe mine* (*îmi va fi plăcut*)”.

Având în vedere condiţiile de mai sus au fost identificate *şase trepte* ale îndeplinirii sarcinii: prima – cea mai înaltă, iar a şasea – cea mai joasă. Iată caracteristicile lor de fond.

Prima treaptă: alegerea este corectă. Sunt justificate sensul social-obiectiv şi personal al actului.

A doua treaptă: alegerea este corectă. Interpretează corect sensul social-obiectiv al faptei presupuse.

A treia: alegerea este corectă. Dovadă a înţelegerii adecvate a sensului personal al acţiunii.

A patra: alegerea este corectă. Nu există nici o justificare.

A cincia: alegerea este corectă. Cu toate acestea justificarea arată o lipsă totală a înţelegerii esenţei morale a opţiunilor propuse.

A şasea: alegerea este incorectă. Justificare incorectă.

Analiza datelor primei sarcini arată că la studiul iniţial, majoritatea copiilor din grupurile experimentale şi de control, oferă soluţia corectă. Dar justificarea alegerii nu este argumentată, concentrându-se asupra proprietăţilor de comportament, ei nu dezvăluie natura lui morală. Mai mult de jumătate dintre respondenţi au dat răspunsuri incorecte. Aceasta confirmă lipsa cunoştinţelor de valoare deplină despre calitatea morală a unui act, modul corect de a gândi. Acelaşi rezultat l-am obţinut în analiza datelor sarcinii de control.

Până la sfârşitul muncii special organizate situaţia se schimbă. La loturile experimentale atestăm o creştere semnificativă a numărului de copii, care oferă o justificare parţială sau complet adevărată a modalităţilor propuse pentru a rezolva problema, în contrast cu cele de control, unde cifra este aproape neschimbată comparativ cu rezultatele primei secţiuni.

Tabelul 3 prezintă rezultatele analizei datelor obţinute în grupele experimentale şi de control în soluţionarea primei sarcini la începutul şi sfârşitul studiului. După cum vedem, numărul de copii care a îndeplinit corect rezolvarea formării la loturile experimentale a crescut semnificativ (28 de copii au atins primul – cel mai înalt nivel), comparativ cu etapa de constatare, unde aceste răspunsuri nu au fost identificate nici în una dintre grupurile studiate. În grupul de control, aceste modificări nu au fost observate.

Acest lucru sugerează că baza de schimbare este pătrunderea mai profundă, graduală a copiilor în esenţa morală a comportamentului şi, prin urmare, stăpânirea tot mai completă a cunoştinţelor relevante, aptitudinilor, implicate în proces, sub influenţa unei intervenţii speciale.

În analiza datelor celei de a doua sarcini, care necesită depăşirea „obstacolelor” pentru a lua decizia corect (instrucţiunile bunicii cu privire la nevoia de a mânca o portocală întreagă), am vrut să ştim cum se va schimba natura alegerii şi conţinutul argumentelor, comparativ cu rezultatele problemei precedente şi în raport cu indicii primei serii de sarcini experimentale.

Majoritatea copiilor, înainte de instruirea specială, obstacolele întâmpinate au deja direcţia de alegere. Chiar şi în prezenţa influenţelor stimulative ale experimentatorului, copiii pot să-şi amintească despre „sfatul bunicii”, ei nu-şi schimbă decizia morală originală propusă, motivând-o conştient, suficient.

Prin urmare, metoda de analiză a acţiunii nu se schimbă substanţial, dar ea, ca şi în testul precedent, este inadecvată standardului social asupra unui act şi, în consecinţă, nu permite copilului să înţeleagă proprietăţile esenţiale ale variantei moral-valoroase de comportament. Astfel, subiecţii au

afirmat că „*vor da fetei un măr*”, pentru că „*Dacă nu i-l voi da, aceasta poate să mă numească zgârcit*”; „*Se poate supăra şi nu va dori să se joace*” etc. O justificare incorectă pentru alegerea corectă au dat 28 de copii din 44 în grupul experimental şi 16 din 23 – în grupul de control (nivelul V).

Tabelul 3.

**Dinamica schimbării naturii justificării alegerii în situaţie problemă-conflict familiară de la etapa iniţială la cea finală a studiului**

| Nivelurile soluţionării problemei | Etapele investigării | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Iniţială | | | | Finală | | | |
| | Grupele experim. | | Total | Grupa control | Grupele experim. | | Total | Grupa control |
| | Gu | Gr | | Gc | Gu | Gr | | Gc |
| 1. Alegere corectă, justificare corectă | - | - | - | - | 13 | 15 | 28 | 1 |
| 2. Alegere corectă, înţelegerea sensului obiectiv al actului | 4 | 2 | 6 | 6 | 7 | 5 | 12 | 5 |
| 3. Alegere corectă, înţelegerea sensului personal al actului | 1 | - | - | - | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 4. Alegere corectă, lipsa justificării | - | 7 | 7 | 5 | - | - | - | 2 |
| 5. Alegere corectă, justificare greşită | 16 | 14 | 30 | 12 | - | 2 | 2 | 13 |
| 6. Alegere incorectă, justificare incorectă | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Total respondenţi | 21 | 23 | 44 | 23 | 21 | 23 | 44 | 23 |

O altă parte dintre respondenţi (foarte mic) are dificultăţi în alegerea soluţiei optime sau dă preferinţă pentru opţiunea inacceptabilă din punct de vedere moral, în mod conştient motivând-o. Exemple de declaraţii ale lor: „*Eu am de gând să mănânc portocala în alt loc, pentru ca ea* (*fata*) *să nu ceară*” (Olesea C.); „*O să mănânc repede, pentru că vreau să mănânc întreaga portocală*” (Ivan B.) etc. Astfel de afirmaţii indică o lipsă de înţelegere a căilor moral-preţioase de soluţionare a conflictului (sau o atitudine emoţională negativă faţă de ele. Unul dintre motive este, probabil, lipsa de reprezentări conştiente cu privire la modul social semnificativ a elaborării opţiunilor comparate, prin urmare, şi a abilităţilor relevante de a le analiza pe criterii morale esenţiale.

O treime dintre respondenţi a făcut alegerea corectă cu privire la unul dintre participanţii la situaţie, dar nu oferea o opţiune de conduită morală în raport cu celălalt. Aşa că, împreună cu afirmaţia că vor servi fata cu o portocală, ei au mărturisit: „*Bunicii mele nu o să-i spun despre*

*aceasta*". Numărul cazurilor de declaraţii similare a fost 5 în grupa experimentală rurală, unul în grupa urbană şi 2 – în grupa de control.

La sfârşitul experimentului special indicatorii calitativi ai naturii exprimărilor copiilor brusc se îmbunătăţesc. Astfel, numărul de copii în subgrupa care a făcut o alegere bună, dar care nu a reuşit s-o fundamenteze, a scăzut de la 15 până la 2 în mediul rural şi de la 13 la zero în grupul urban experimental.

Declaraţiile se referă de noi la categoria a patra şi a şasea, reflectând gama de decizii necorespunzătoare din punct de vedere moral. În urma studiului-pilot, nu au fost depistate grupurile de studiu. În acelaşi timp, creşte numărul de răspunsuri corecte în grupele experimentale, după cum este ilustrat de datele soluţionării celei de a doua probleme la diferite etape ale studiului prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4.

**Dinamica schimbării naturii justificării alegerii în situaţie subiectiv nouă de la etapa iniţială la etapa finală a studiului**

<table>
<tr><th rowspan="4">Nivelurile de soluţionare a sarcinii</th><th colspan="8">Etapele investigării</th></tr>
<tr><th colspan="4">Iniţial</th><th colspan="4">Final</th></tr>
<tr><th colspan="2">Grupele experim.</th><th rowspan="2">Total</th><th rowspan="2">Grupa control Gc</th><th colspan="2">Grupele experim.</th><th rowspan="2">Total</th><th rowspan="2">Grupa control Gc</th></tr>
<tr><th>Gu</th><th>Gr</th><th>Gu</th><th>Gr</th></tr>
<tr><td>1. Alegere corectă, justificare corectă</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>6</td><td>15</td><td>21</td><td>-</td></tr>
<tr><td>2. Alegere corectă, înţelegerea sensului obiectiv</td><td>1</td><td>-</td><td>1</td><td>-</td><td>1</td><td>-</td><td>1</td><td>2</td></tr>
<tr><td>3. Alegere corectă, înţelegerea sensului personal</td><td>5</td><td>-</td><td>5</td><td>4</td><td>14</td><td>6</td><td>20</td><td>5</td></tr>
<tr><td>4. Alegere contradictorie după orientare, justificare incorectă</td><td>1</td><td>5</td><td>6</td><td>2</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td>5. Alegere corectă, justificare incorectă</td><td>13</td><td>15</td><td>28</td><td>16</td><td>-</td><td>2</td><td>2</td><td>14</td></tr>
<tr><td>6. Alegere incorectă, justificare incorectă</td><td>1</td><td>3</td><td>4</td><td>1</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Total respondenţi</td><td>21</td><td>23</td><td>44</td><td>23</td><td>21</td><td>23</td><td>44</td><td>23</td></tr>
</table>

Numărul de răspunsuri ce se referă la categoria superioară a crescut (în mod) brusc, reprezentând 50% în raport cu numărul total de copii din grupul experimental, care au rezolvat sarcina.

Justificarea calităţii morale a soluţiei optime a câştigat teren şi desfăşurare, reflectând capacitatea copiilor din grupurile experimentale. Ei pot aplica anumite cunoştinţe dobândite cu privire la valoarea morală a unui act, modul de conştientizare a acesteia, în termeni concreţi.

Motivul pentru schimbările pozitive care a fost, se pare, stăpânirea capacităţii de a opera modelul de raţionament, drept un instrument de conştientizare a valorii morale autentice a unui act. Este important să gestionăm acest proces într-o coliziune de obstacole pe calea luării deciziei corecte de a o justifica. Toate acestea demonstrează profunzimea diferenţelor dintre copiii, care învaţă în condiţii de sisteme metodice diferite, în sensul stăpânirii competenţelor de conştientizare a valorii morale a unui act.

Copiii din grupul de control, ca şi până la instruirea experimentală, nu reieşeau în judecăţile lor cu privire la caracteristice modelului social de conduită, nu au o logică de raţionament adecvat esenţei acestuia. Aceasta ar duce la conştientizarea obiectivului de comportament într-o situaţie propusă. Performanţa lor nu s-a schimbat semnificativ: trecerea progresivă la etapa finală a experimentului, comparativ cu cea de constatare, a fost descoperită la doar doi copii, care reflectau în declaraţiile lor referitor la înţelegerea corectă a sensului social-obiectiv al acţiunii – 1 copil (răspuns de categoria a doua) şi înţelegerea sensului personal al acesteia – 1 copil (răspuns de a treia categorie).

Analiza datelor experimentale a făcut posibilă constatarea dinamicii schimbărilor care au loc sub influenţa intervenţiilor formative, atât la scara de grup, cât şi la subiecţii individuali. Fără a stabili un obiectiv de cunoaştere a motivelor din anumite caracteristici ale stăpânirii experienţei transmise, de conştientizare morală a conduitei, observăm că au fost diferite ratele individuale ale progresului copiilor. Despre acest lucru ne asigură o comparaţie a raţionamentelor unui respondent (Vanea B.), despre sensul moral al manifestării generozităţii: după prima etapă: „*Voi da colegului meu o portocală, pentru ca şi el să-mi dea mie*” (nivelul V); „*Dar bunicii nu-i voi spune, pentru că ea mă va certa*” (alegere contradictorie după orientarea morală – nivelul IV); după a doua etapă de formare: „*Îi voi da şi lui, pentru că după faţa băiatului am înţeles că el, de asemenea, vrea*” (nivelul III), „*Şi bunicii îi voi spune adevărul*” (nivelul III); după etapa a treia: „*Voi împărţi portocala, pentru ca cineva să nu fie trist şi să nu-mi fie ruşine de mine însumi*” (primul nivel – cel mai înalt); după etapa a patra; „*Voi împărţi, ca împreună să ne simţim bine, să fim bucuroşi*” (primul – cel mai înalt nivel).

Aceste declaraţii ne dau posibilitatea să urmărim după natura schimbărilor, care au loc în formarea reprezentărilor conştiente ale copilului referitoare la semnificaţia obiectivă şi personală a acţiunii proiectate (elementul cognitiv), abilităţile durabile de a corela rezultatul anticipat emoţional al unui act imaginar cu starea de bine a subiecţilor comunicării, implementarea procesului de

conştientizare a aspectului moral al comportamentului, transferul modului de gândire dintr-o situaţie avansată – schimbarea alegerii în raport cu bunica (elementul reglementativ-afectiv). Cu toate acestea, nu toţi subiecţii, care au demonstrat la etapa de constatare rezultate slabe în conştientizarea sensului moral al faptelor, înregistrează consecvent modificări progresive. Acest lucru este demonstrat prin analiza enunţurilor respondentei Lina C., prezentate în testul de control în analiza aceleiaşi probleme. Înainte de începerea cursului: „*Voi împărţi portocala, pentru ca băiatul să nu se supere pe mine*" (treapta a cincia); după *prima etapă*: „*Voi mânca cât mai curând posibil toată portocala, astfel încât ceilalţi să nu vadă, deoarece pentru toţi nu va ajunge*" (treapta VI); după *etapa a doua*: „*Voi servi băiatul, pentru ca el să nu să se simtă prost"* (treapta a III); după *etapa a treia*: „*Voi împărţi, aşa trebuie să procedeze copiii pentru a se înţelege unul cu altul*" (treapta I); după *etapa a patra*: „*Voi servi băiatul, pentru că aşa vreau eu*" (treapta V). După cum putem vedea, nu s-a produs schimbarea de echilibru în interpretarea valorii morale a unui act.

În general, datele referitoare la rezultatele primelor două sarcini sugerează că dezvoltarea activităţii de conştientizare morală a acţiunilor este exprimată în mod ascendent la preşcolarii grupurilor experimentale. Este un proces lent şi nesemnificativ de avansare a copiilor din grupul de control. În spatele tempoului dezvoltării se ascund caracteristici de calitate, prin care copiii grupei de control se disting de colegii lor, care învaţă în sistemul experimental: lipsa de unitate, pentru a surprinde proprietăţile morale ale comportamentului în timpul soluţionării sarcinii cognitive; diferenţa între soluţia în acţiune şi interpretarea verbală a valorii morale a opţiunii identificate.

Tendinţa spre o creştere semnificativă a numărului de răspunsuri care reflectă interpretarea corectă a valorii morale a unui act a fost confirmată şi în analiza soluţiilor, celei de a treia, cea mai dificilă dintre sarcinile propuse. Această decizie necesită distingerea şi formularea problemei morale prin analiza şi evaluarea condiţiilor situaţiei şi emiterea răspunsului emoţional al copilului la ceea ce se întâmplă (fratele mai mare de ziua naşterii nu l-a servit pe cel mai mic cu ciocolată, dar acesta din urmă nu a demonstrat unele semne evidente de disconfort). Anticiparea şi motivarea obiectivelor proprii fac parte dintr-o situaţie similară.

Indicatorii cantitativi ai schimbării naturii justificării alegerii făcute, sub influenţa învăţământului special, figurează în tabelul 5 şi arată diferenţele semnificative între copiii care studiază în sistemele experimentale şi tradiţionale.

Jumătate din respondenţi au dat răspunsuri de cea mai înaltă categorie (ca şi în rezolvarea sarcinii precedente), în absenţa raţionamentelor de acest nivel, pronunţate în grupul de control. În acelaşi timp, au emis o judecată morală falsă 10 din 44 de copii, din grupurile experimentale şi 18 din 23 de respondenţi din grupul de control.

Diferenţa în rezultatele identificate se datorează condiţiilor existente de instruire a copiilor când se formează componenta intelectuală a aspectului volitiv al conştientizării. Din cauza lipsei de cunoştinţe relevante (ceea ce am văzut în prezentarea seriei anterioare de sarcini) nu este suficient dezvoltat subsistemul de reglementare a acestui proces.

Copiii grupurilor experimentale, la sfârşitul exerciţiului formativ, aplicau, în mod adecvat, cunoştinţele în condiţiile soluţionării unei sarcini, apărute pentru prima dată în faţa lor. Aceasta rezultă din exemplele justificării propriei lor alegeri imaginare: „*Voi servi fraţiorul, pentru ca să se bucure*” (Nicu), „*... ca fratele să nu plângă şi toată lumea să fie fericită*” (Alex R.), „*... îmi place când alţii se bucură*” (Costel S.), „*... ne vom distra împreună, şi alţii se vor bucura pentru noi*” (Lia G.), „*... ca să nu ne fie trist*” (Marina P.), „*... pentru ca amândoi să ne simţim bine*” (Sergiu M.), „*... ca să nu ne fie ruşine*” (Lina Z.) etc.

Tabelul 5.

**Dinamica schimbării naturii justificării actului, în situaţia distingerii şi formulării problemei morale**

| Niveluri | Etapele investigării | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Iniţială | | | | Finală | | | |
| | Grupele experim. | | Total | Grupa control Gc | Grupele experim. | | Total | Grupa control Gc |
| | Gu | Gr | | | Gu | Gr | | |
| 1. Alegere corectă, justificare corectă | - | - | - | - | 7 | 15 | 22 | - |
| 2. Alegere corectă, înţelegerea sensului obiectiv | 2 | 6 | 8 | 2 | 4 | 3 | 7 | 22 |
| 3. Alegere corectă, înţelegerea sensului personal | 3 | - | 3 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 |
| 4. Alegere contradictorie după orientare, justificare incorectă | 1 | - | 1 | 2 | - | - | - | 1 |
| 5. Alegere corectă, justificare incorectă | 15 | 15 | 30 | 17 | 7 | 3 | 10 | 18 |
| 6. Alegere incorectă, justificare incorectă | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - |
| Total respondenţi | 21 | 23 | 44 | 23 | 21 | 23 | 44 | 23 |

Copiii din grupul de control, în timp ce încercau să îndeplinească sarcinile propuse, porneau în interpretarea manifestărilor comportamentale de la proprietăţile externe, nonesenţiale, care împiedică înţelegerea naturii lor morale. Ei nu au găsit acea bază corectă pentru analiza situaţiei problematice, care i-ar putea conduce la cunoaşterea adevăratei calităţi morale a alegerii făcute.

Copiii nu făceau legătura între consecinţele actului şi însuşi autorul comportamentului. Un număr mare de răspunsuri ale acestor copii au arătat dorinţa lor de a corela acţiunea cu reacţiile anticipate, inclusiv cu acţiunea destinatarului cu privire la iniţiatorul conduitei.

Exemple tipice de argumentări pentru 20 din 23 de copii din acest grup: „Dacă n-o să împart portocala, se va plânge şi nici mie nu-mi vor mai da" (Marina G.); „*Mă vor certa, mă vor pedepsi*" (Nicu I.); „*Mama mă va face de ruşine*" (Irina C.); „*Mă vor tachina lacom*" (Natalia M.) şi a. Înţelegerea esenţei morale se reflectă în doar trei răspunsuri ale respondenţilor, care au spus: „*El este mai mic*" (Geta C.), „*Mi-i jale de el*" (Ion M.), „*Poate să plângă*" (Olţiţa G.).

S-a observat sărăcia motivărilor faptelor după forma expresiei, lipsa de argumente detaliate, care indică un nivel scăzut de dezvoltare nu doar intelectual-volitivă, dar, de asemenea, specific verbală a conştiinţei individuale a copiilor din grupul de control. Astfel, despre dezvoltarea componentei volitive (comportamentale, regulative???) mărturisesc declaraţiile, care arată capacitatea copiilor de a stabili obiective, în mod deliberat direcţionate spre obţinerea binelui pentru altul; de a depăşi obstacolele înaintate spre alegerea soluţiei moral-valoroase; de a evidenţia în mod corespunzător şi de a formula problema morală pe bază de analiză adecvată şi evaluare a condiţiilor situaţiei şi a motiva decizia sa.

Cel mai important indicator al dezvoltării aspectului volitiv al conştientizării este abilitatea copilului de a folosi modelul de gândire asimilat în mod independent şi creator în rezolvarea diverselor sarcini noi. Transferul acestui model de la o sarcină la alta este dovada stăpânirii capacităţii de a descoperi acel esenţial *general*, care arată preţul moral al comportamentului, formării în conştiinţa lor a dependenţei interioare – „analiză-generalizare" (A. Petrovsky [105, 327]).

Datele obţinute pentru soluţionarea problemelor de test indică formarea a trei niveluri de generalizare a criteriilor esenţiale de analiză şi a modelului logico-verbal adecvat de raţionament: înalt, mediu şi scăzut.

Pentru nivelul *înalt* (primul) au fost luate în considerare judecăţile logice ale copiilor care sunt capabili să abstractizeze complet şi corect proprietăţile esenţiale ale actului şi să le desfăşoare liber, în motivarea alegerii morale. Exemple care ilustrează acest nivel de generalizare pot servi următoarele afirmaţii ale respondenţilor după finalizarea experimentului formativ: „*Voi împărţi* (*mărul*), *fata nu are un măr şi este tristă, şi apoi va fi veselă şi eu voi fi bucuros*" (Ion B.); „*Întotdeauna împart ceea ce am cu fetele. Ele plâng atât de încet şi nu pot lupta. Nu mă voi simţi bine dacă voi ofensa fetele*" (Vasile V.); „*Fata se va bucura şi eu la fel, dar dacă nu voi împărţi din cea ce am, fata se va întrista şi eu voi fi trist din cauza că ea este mâhnită*" (Ina P.).

La al doilea nivel (*mediu*) – copilul evidenţiază cel puţin una dintre caracteristicile esenţiale ale acţiunii morale – rezonanţa anticipată emoţional pentru o altă persoană sau pentru însuşi iniţiatorul comportamentului („*Eu voi fi trist, dacă nu voi împărţi*” – Emilia C..; „*Voi împărţi cu el* (*fratele ei*) *pentru ca inima să se bucure deplină*” – Mişu G.).

Al treilea nivel (*scăzut*) – exprimă motivarea soluţiei, fără a se baza pe caracteristici esenţiale ale idealului universal – generalizarea nu a fost formată („*Dacă nu împart, se va plânge, mie nu-mi vor mai da*” – Marina T.; „*Mă vor certa, mă vor pedepsi*” – Nicu I.).

Date cantitative privind formarea generalizării morale, în diferite etape ale cercetării, pe exemplul soluţiei la a treia problemă sunt prezentate în tabelul 6.

Tabelul 6.

**Distribuţia copiilor în funcţie de nivelul de dezvoltare a abilităţilor de a interpreta sensul moral (valoarea) al actului**

| Niveluri | | Etapele investigării | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Iniţială | | | | Finală | | | |
| | | Grupele experim. | | Total | Grupa control Gc | Grupele experim. | | Total | Grupa control Gc |
| | | Gu | Gr | | | Gu | Gr | | |
| 1. | I | - | - | - | - | 7 | 15 | 22 | - |
| 2. | II | 5 | 6 | 11 | 2 | 7 | 5 | 12 | 4 |
| 3. | III | 16 | 17 | 33 | 21 | 7 | 3 | 10 | 19 |
| | Total respondenţi | 21 | 23 | 44 | 23 | 21 | 23 | 44 | 23 |

Modificările nu au fost semnificative. Aşa arată tabelul de date, în grupul de control, în etapa finală a studiului, comparativ cu cea de constatare. În schimb, în loturile experimentale, unde a fost folosit sistemul nostru de formare, jumătate din subiecţi au trecut la primul, cel mai înalt nivel. Cu toate acestea, la nivelul trei – scăzut – erau 10 copii din grupele experimentale (în studiul de constatare la acest nivel au fost 33 de copii din 44). Se pare că, pentru aceşti preşcolari, experimentul formativ ar fi trebuit să fie mai lung, iar abordarea educaţională individualizată.

Subiectul cercetării noastre în rezolvarea celei de a treia sarcini problematice-conflictuale, împreună cu interpretarea valorii morale a alegerii, a fost *aspectul emoţional-estimativ* al gradului de conştientizare. A fost important să aflăm în ce măsură proprietăţile esenţiale ale acţiunii morale fac obiectul unui răspuns emoţional pozitiv (sau negativ).

Analiza răspunsurilor la întrebarea „Ce vă place (sau nu vă place) la copilul din povestea despre cei doi fraţi?” a arătat că în faza iniţială, cei mai mulţi copii (30 din 44) în grupurile experimentale şi 15 din 23 în grupul de control), au remarcat în discursul lor, în principal, proprietăţile „vizibile”, externe de comportament, de natură atât pozitivă, cât şi negativă. În acest caz,

gama de proprietăţi de comportament selectate şi calităţile personale ale participanţilor la interacţiune a fost limitat la 2-3 exemple: „*... zâmbea*” (Denis G.); „*... el nu e rău*” (Ion B.); „*... nu se bătea*” (Carolina L.); „*... se jucau împreună*” (Iraida M.); „*... era lacom*” (Denis G.); „*... nu ştie să împartă şi altora*” (Mişu G.).

Un grup separat (20 de copii ai celor trei grupuri supuse studiului  au constituit subiecţi care au fost în imposibilitatea de a articula atitudinea lor emoţională la evenimentele şi acţiunile descrise.

La finalizarea studiului pilot, mai mult de jumătate dintre copii grupurilor experimentale s-au concentrat în justificarea aprecierii sale emoţionale pe consecinţele probabile ale comportamentului pentru nevoile şi cerinţele unei alte persoane, astfel evidenţiind proprietăţile moral-preţioase ale acţiunilor: „*... e în măsură să-l audă pe celălalt*” (Emilia C.); „*... se gândeşte la fratele său*” (Ion B.); „*... e capabil să-l înţeleagă pe celălalt*” (Geta F.) şi a.

Către faza finală a experimentului s-a produs extinderea şi aprofundarea gamei de proprietăţi ale comportamentului şi care cauzează la subiecţi un răspuns emoţional conştient. De exemplu, în justificarea aprecierii pozitive a comportamentului fratelui mai mic, respondenţii evidenţiau astfel de proprietăţi ale comportamentului lui: capacitatea de a nu cere să fie servit, de a manifesta reţinere, răbdare.

Modificările sus-menţionate în declaraţiile copiilor intervievaţi ai grupurilor experimentale sunt în strânsă legătură cu indicatorii dezvoltării cognitiv-verbale. În stadiul final al influenţelor formative, spre deosebire de cel iniţial, judecata personală a copilului privind evenimentele analizate dobândeau un caracter de reflecţie, care conţine concluzii  independente, deducţii ce merg dincolo de hotarele celor descrise în conţinutul problemei. Un exemplu pot servi astfel de declaraţii: „*Andrei îl iartă pe Ion, înseamnă că Ion va rămâne lacom pentru totdeauna*” (Olivia C.); „*Ion nu e fratele lui Andrei, dar inamic, dacă totul îşi ia lui*” (Anatol M.); „*Ion este rău şi lacom, toţi trebuie să-i spună că de la el vin neplăcerile*” (Alina B.). Respondenţii grupurilor experimentale au un nivel înalt de cumpănire asupra fenomenelor morale, dispun de astfel de calităţi de gândire ca „analiză-generalizare”.

S-a extins, clarificat şi diferenţiat şi conţinutul conceptelor etice cu care operează în mod liber copiii. Astfel, dacă în conformitate cu datele primei testări, în răspunsurile copiilor au apărut numai definiţii standard de „bun”, „rău”, „prietenos”, apoi, după o pregătire specială, respondenţii grupului experimental, în contrast cu cel de control, natural şi uşor, utilizau conceptele şi expresiile: „receptiv”, „sensibil”, „bun la suflet”, „capabil de a auzi pe altcineva”, „lipsit de bucurii (nu aduce bucurie)”, „urât şi rău”.

Aceste exemple confirmă ipoteza cu privire la formarea capacităţii copiilor de a pătrunde în esenţa aspectelor morale ale comportamentului, a „surprinde” acel esenţial general, care întruchipează

conceptul moral. Cu toate acestea, pentru noi a fost important să studiem nu numai conţinutul justificării acţiunilor şi calităţilor personale ale autorilor lor, dar şi comportamentul copiilor în acelaşi timp.

Pentru subiecţii din grupul de control a fost caracteristică lipsa de încredere în realizarea sarcinii, refuzul rapid de la justificare sau reflectarea îndelungată asupra formulării, confuzie din cauza faptului că ei nu pot avea argumente necesare în favoarea alegerii lor. Nu se simţea propria lor motivaţie interioară pentru argumentarea soluţiei găsite.

Copiii din grupul experimental au demonstrat încredere în sine, argumentele aduse au fost justificate. Pe baza propriilor îndemnuri, ei au o dorinţă de a-şi demonstra argumentul lor, în cea mai mare parte fără nici o motivaţie exterioară, direcţionare de către un adult. Studiul subsistemului emoţional, în condiţiile intervenţiei formative, conţine următoarea concluzie: de la faza iniţială a experimentului către cea de control are loc o integrare a subsistemului emoţional cu cel cognitiv şi volitiv, care influenţează în mod pozitiv independenţa şi eficacitatea conştientizării aspectelor morale ale comportamentului.

La loturile experimentale, în urma impactului acţiunilor speciale de formare, se îmbunătăţesc indicatorii nu doar ai componentei de cunoaştere (cognitive), dar şi ai celei volitive şi emoţionale, se întăresc legăturile între ele în ceea ce priveşte integrarea lor. Astfel, asimilarea sistemului de cunoştinţe referitor la semnificaţia morală a conduitei, asigură actualizarea conţinutului moral al motivaţiei actului, anticiparea emoţională a sensului moral al scopului, rezultatului acţiunii, autocontrolului în organizarea şi desfăşurarea activităţii cognitiv-emoţionale de conştientizare a comportamentului. Acumularea de cunoştinţe sistemice asigură, de asemenea, realizarea modului moral-preţios de gândire ca un act în sine.

Relaţia dintre cunoştinţele cu privire la metoda moral-obiectivă de interpretare a unui act şi nivelul de implementare iese la iveală într-o situaţie imaginară. Rolul cunoştinţelor sistemice despre valoarea morală a acţiunilor (componenta cognitivă) în dezvoltarea înţelegerii (componenta volitivă) şi producerea răspunsului emoţional interior cu privire la comportamentul analizat (componenta emoţională) este bine definită. Nivelului procesului de conştientizare (aspectul de reglementare), referitor la semnificaţia morală a acţiunii (aspectul intelectual şi emoţional) este rezultatul înţelegerii valorii morale a obiectivelor şi orientării spre un anumit rezultat, de cunoaştere a succesiunii şi caracteristicilor acţiunilor intelectual-emoţionale. Componenta cognitivă este importantă.

Toate acestea, luate împreună, arată nivelul optim de conştientizare a valorilor morale a acţiunilor. Formarea loturilor experimentale este una dintre cele mai importante linii de dezvoltare morală a respondenţilor.

În urma analizei tuturor sarcinilor, sunt prezentate rezultatele studiilor şi modificărilor într-o serie de caracteristici ale aspectelor cognitive, emoţionale şi de reglementare a conştientizării actelor, relaţiilor de integrare în grupurile de control şi cele experimentale, precum şi factorii care influenţează aceste modificări.

Originalitatea schimbărilor, care au loc în fiecare dintre subsistemele evidenţiate, ne permite să pătrundem în esenţa mişcării ascendente a copilului, pe drumul însuşirii metodei (modului) social valabile de conştientizare a acţiunilor, ca parte integrantă în dezvoltarea spirituală a personalităţii sale.

Natura schimbărilor care au loc în zonele menţionate nu este considerată de noi ca un rezultat de reflectare directă a conţinutului, ci ca o consecinţă a sintetizării, generalizării acţiunilor pedagogice de natură formativă. Acestea sunt manifestări ale „lucrărilor interioare" ale copilului.

Potrivit datelor pe care le avem, tendinţele generale în dezvoltarea subsistemului cognitiv, ca parte a unei componente inteligente în procesul de conştientizare, se regăsesc într-o serie de modificări, care înregistrează diferenţe de calitate în interpretarea valorii morale a acţiunilor copiilor din grupurile experimentale şi de control, cum ar fi:

a) înţelegerea consecinţelor actului moral-valoros, care constă în trecerea de la conştientizarea acestora, în raport cu mediul extern, la înţelegerea impactului comportamentului asupra factorilor interni (psihologic), atât a obiectului, cât şi a subiectului interacţiunii (acest lucru a afectat profunzimea şi diversitatea analizei variantelor posibile de comportament în circumstanţele particulare, care îmbunătăţesc cunoştinţele despre aspectul moral de interacţiune cu ceilalţi, despre criteriile şi metodele de interpretare a ei);

b) conştientizarea căilor de depăşire a obstacolelor în realizarea alegerii moral-valoroase. Se observă o tranziţie de la conştientizarea rolului mediului extern, pentru a depăşi obstacolele la înţelegerea rolului factorilor interni: creşte gradul de conştientizare a rolului trăsăturilor de personalitate ale subiectului şi obiectului interacţiunii, ca factori care contribuie la depăşirea dificultăţilor întâmpinate în eforturile de a alege soluţiile moral-preţioase (aceasta afectează gradul de conştientizare a tuturor verigilor activităţii de reflectare asupra actului, prin accentul susţinut cu privire la dezvoltarea unor forme mai avansate de autocontrol, la coerenţa generală, viteza şi claritatea de execuţie a întregului proces de conştientizare);

c) datele arată că de la o testare la alta conştientizarea laturii morale a actelor devine mai diferenţiată. Acest lucru este demonstrat, în special, de judecăţile cu privire la calităţile morale ale membrilor-participanţi la situaţiile analizate. În locul aprecierii „bun", tipic pentru prima testare, apar definiţii mai diferenţiate: „sensibil", „receptiv", „bun la suflet" şi a.

Toate demonstrează posibilitatea dezvoltării orientate către un anumit scop al subsistemului cognitiv în procesul de conştientizare ca finalitate a asimilării volumului corespunzător de cunoştinţe. Datele arată o creştere, de la o secţiune de testare la alta, a numărului de legături integrative dintre indicatorii subsistemului cognitiv, între acestea şi celelalte componente ale procesului de conştientizare.

### 2.4. Relaţia dintre însuşirea metodei generalizate de interpretare morală a actului şi orientarea aspiraţiilor valorice ale personalităţii copilului

Scopul de bază este studierea influenţei sistemului de învăţământ asupra formării judecăţilor morale de valoare. Obţinerea unui rezultat optim, în conştientizarea calităţii morale a unui act, va fi baza unor schimbări progresive în domeniul valoric al personalităţii preşcolarului. În a *treia serie* de experimente investigăm efectul asimilării cunoştinţelor în cea ce priveşte valoarea morală a acţiunilor, schema logico-verbală, socialmente argumentată, de interpretare a lor, abilitatea de a opera în anumite circumstanţe în conştientizarea atitudinii emoţional valorice în raport cu propriile acţiuni deja implementate.

În interviul individual, copilul a fost rugat să răspundă la întrebarea despre care fapte şi acţiuni ale sale îi este plăcut să-şi amintească şi despre care, dimpotrivă, îi este neplăcut să justifice de ce. Scopul a fost de a identifica anume capacitatea copiilor de a oferi o interpretare emoţional-valorică a manifestărilor faţă de alţii, actualizate în memorie, ca o reflectare a dispunerii de reprezentări despre idealul social-obiectiv de conduită. De asemenea, a fost important să fie cercetată prezenţa la copil a motivaţiei interne, pentru justificarea hotărârilor cu privire la comportamentul său, bazându-se pe modelul logico-verbal de raţionament asimilat.

În acelaşi timp, suntem conştienţi de faptul că executarea acestei sarcini poate oferi şi efectul de formare corespunzătoare, deoarece necesită înţelegerea experienţei disponibile de comportament al copilului, fixării unei anumite stări emoţionale şi ajută, pentru ca propriile manifestări să dobândească în conştiinţa copiilor o valoare intrinsecă. Copilul este obişnuit să stăpânească tehnici de descoperire a unui nou sens al obiectivelor deja puse de el însuşi în aplicare, regândirea şi înţelegerea de noi sensuri a faptelor comise şi pe baza lor s-ar fi putut actualiza nevoile emergente, de exemplu, de a învăţa acele moduri de conduită, care fiind favorabile pentru alţii, aduc o anumită satisfacţie.

Analiza declaraţiilor subiecţilor la faza iniţială a cercetării sugerează că obiectul unui răspuns emoţional pozitiv, la marea majoritate dintre ei, în reprezintă acţiunile menite a-i ajuta pe alţii (adulţi, colegi): „*Am ajutat tatei să spele maşina*” (Vasile B.), „*Am ajutat bunicii*” (Lilia C.) şi a. Aceste răspunsuri au fost date de 22 de copii din grupele experimentale şi 13 copii din grupa de control.

Pentru alţi respondenţi manifestări emoţional semnificative sunt ascultarea, respectarea regulilor de comportament civilizat: „*Pe toţi îi ascult*” (Carolina L.); „*M-am purtat bine la domiciliu*” (Lucia G.); „*Mi-am felicitat cunoscuţii cu ocazia sărbătorilor*” (Mariana M.) şi a. Numărul acestor afirmaţii a fost făcut de 7 copii din grupurile experimentale, 5 – din grupa de control.

Experienţele negative ale copiilor se asociază cu asemenea manifestări cum ar fi lipsa de disciplină, ofensarea cuiva. Există un număr aproximativ egal de răspunsuri ale respondenţilor din grupurile experimentale şi de control (10 enunţuri în grupa experimentală şi 11 în cea de control). Iată unele dintre exemplele menţionate: „*Nu am vrut să merg la culcare*” (Ion P.); „*Nu am mers la plimbare cu sora*” (Iraida M.); „*Îmi ofensez sora*” (Alina B.); „*L-am lovit pe Costel*” (Denis G.) şi a.

În acelaşi timp, atitudinea emoţional-estimativă, exprimată pentru acţiunile menţionate, în cele mai multe cazuri, nu sunt asociate de respondenţi cu reprezentarea rezultatului, dar cu o impresie fixată de memorie a reacţiei celorlalţi referitoare la manifestările corespunzătoare. Copiii au remarcat: „*Nu am vrut să mă joc cu Vlad* (*fratele*) *– mama mă certa*” (Natalia M.); „*L-am lovit pe Nicu – mama nu mi-a permis o plimbare*” (Iraida M.); „*Bunicului i-am spălat maşina – el m-a plimbat cu ea*” (Sandu C.); „*I-am ajutam bunicii mele – ea mi-a dat mere*” (Lilia C.) şi a. Numărul unor astfel de declaraţii a fost de 22 la loturile experimentale, 11 – de control).

Doar în două din 21 de răspunsuri ale grupei experimentale urbane şi în 2 din 23 declaraţii ale copiilor din grupa experimentală rurală figurează capacitatea copilului de a face bilanţul acţiunilor şi analiza lor. Ei se bazează pe consecinţele acţiunilor de comportament: „*Am reparat ceasul – mama nu mai întârzie la serviciu*” (Ion P.); „*Ne-am mutat cu traiul şi am ajutat-o pe mama – ea a fost mulţumită*” (Tania M.); „*L-am ofensat pe Denis – el a plâns*” (Mişu G.); „*Când lucrez, fac curat – o bucur pe mama*” (Andrei H.).

Pentru respondenţi cercul actelor moral valoroase este limitat de 2-3 manifestări. Probabil, lipsa de cunoştinţe referitoare la criteriile esenţiale ale actului moral, capacitatea de a opera cu un anumit model logico-verbal generalizat de înţelegere a lui, copiilor le-a fost greu să abstractizeze manifestările individuale de la condiţiile specifice de punerea în aplicare a acestora. Preşcolarii sunt în imposibilitatea de a expune gândurile lor în mod independent, asupra acţiunilor actualizate în memorie, în sistemul tuturor componentelor. Acesta, cu siguranţă, poate fi un impediment serios, ca în domeniul de aplicare al integrităţii personale a copiilor să intre caravcteristicile de comportament, care reflectă esenţa unei interacţiuni cu adevărat morale.

Gama restrânsă de acţiuni emoţional-valoroase pentru respondenţi, înainte de începerea experimentului formativ, poate fi şi rezultatul lipsei de claritate a ideilor cu privire la proba susţinută de comportament, cu care copilul ar putea compara manifestările actualizate continuu în memorie. Ea

ar fi orientat activitatea cognitiv-emoţională a conştiinţei lui spre o analiză aprofundată şi cuprinzătoare a comportamentului.

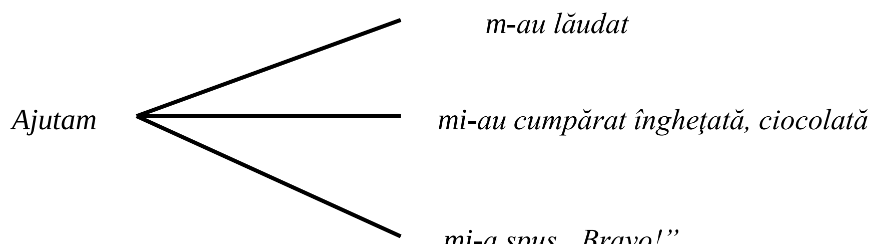
Către etapa finală a studiului s-a produs o extindere semnificativă a gamei de comportamente ale copiilor. Aceasta capătă pentru ei semnificaţie emoţional-valorică. Îngrijirea de către copiii mici a animalelor, plantelor, abilitatea de a fi generos etc. se cultivă în primii ani de viaţă. Încălcarea normelor de disciplină lipsa de atenţie faţă de părinţi, colegi, lăcomia etc. sunt trăsături negative.

Dezvoltarea aspectelor cognitiv-emoţional-verbale de conştientizare are loc sub influenţa educaţiei cu un impact pozitiv asupra naturii justificărilor, întru susţinerea judecăţii exprimate de copil. Aceste argumente reflectă prezenţa capacităţii respondenţilor de a opera cu un model fundamentat din punct de vedere moral de înţelegere a comportamentului şi a stimulenţilor interni pentru utilizarea lui într-o situaţie particulară. Iată câteva exemple de răspunsuri ale respondenţilor în etapa finală a studiului: „*Este plăcut să-mi amintesc cum îi ajut tatălui să ducă lemnul de foc în magazie – el se bucură*” (Ion F.); „*Uneori, eu spun neadevărul, mamei mele nu-i place şi ea devine foarte supărată, şi o doare capul. Îmi pare rău pentru ea*” (Nadina B.); „*Cu Denis ne-am certat. Sunt tristă că l-am necăjit*” (Emilia C.); „*Am udat florile – ele s-au bucurat*” (Olivia C.); „*Am luat maşina de la grădiniţă şi copiii nu aveau cu ce se juca. Nu-mi place să mă gândesc la asta*” (Ion P.); „*Am aruncat în pisică o piatră, nu voiam, dar am nimerit accidental. Îmi pare rău*” (Eugen F.) etc. Astfel de afirmaţii au făcut cei 14 copii din lotul experimental, în cel de control asemenea răspunsuri nu au fost.

Este de remarcat faptul că o parte dintre respondenţi au refuzat să dea exemple de acţiuni pe care le fac, din motiv că erau negative. Copiii spuneau: „E trist să-mi aduc aminte de ceva neplăcut” (Sandu S.); „*Nu vreau să vorbesc despre asta*” (Vasile B.); „*Am supărat-o pe mama, ea a plâns, ce am făcut – nu vreau să spun*” (Denis P.). Afirmaţiile de acest gen dau motive să credem că un copil trăieşte sentimentul de vinovăţie, ruşine, remuşcare pentru acţiunile sale şi poate servi drept probă a nevoii de a urma idealul moral acceptabil.

Răspunsurile primite după finalizarea instruirii arată progrese vizibile ale copiilor, pe calea conştientizării idealului umanist, accesibil preşcolarilor. Aceasta permite înţelegerea mai profundă şi mai temeinică a scopurilor şi intenţiilor proprii, în raport cu cei din jur.

La etapa finală a experimentului, spectrul acţiunilor emoţional-preţioase includea, ca şi la etapa iniţială, două tipuri de interacţiuni: serviciile de ajutor şi respectare a normelor de conduită (12 răspunsuri). În acelaşi timp, analiza judecăţilor de valoare era de acelaşi tip.



Aceste date sugerează că lipsa cunoştinţelor sistemice cu privire la valoarea morală a unui act, modul teoretic corect de a-l gândi, nu le dă o şansă de a învăţa să coreleze rezonanţa acţiunilor, actualizate continuu, pentru ei înşişi, cu consecinţele lor imaginare pentru bunăstarea sufletească a celuilalt. Ca urmare, copilul nu este în măsură să distingă din contextul unui act integru rezultatul, expunându-l cumpănirii. Aceasta, probabil, ar putea împiedica actualizarea simţului pentru faptele şi acţiunile sale, nefavorabile pentru alţii. Aceasta este adevărata măsură de performanţă în domeniul dezvoltării morale a copilului ([152]; [159]).

Compararea datelor obţinute la loturile experimental şi de control arată că utilizarea unor metode tradiţionale de formare a abilităţilor şi de analizare a comportamentului nu contribuie la stăpânirea deplină a acestor competenţe şi nu le permite copiilor de 5-6 ani să conştientizeze acţiunile lor la un nivel înalt de performanţă şi independenţă şi să-şi dezvolte atitudinea emoţional-valorică adecvată faţă de ele.

Cu ajutorul celei de *a patra* serii de sarcini am studiat efectul absorbirii de cunoştinţe sistemice şi non-sistemice despre calitatea morală a actului, conţinutul orientărilor valorice ale subiecţilor.

În timpul conversaţiei individuale, copilului i se ofereau două subactivităţi. În prima el trebuia să răspundă la întrebarea: ce ar fi vrut să facă, dacă ar fi un magician şi un om invizibil? În a doua sarcină trebuia să exprime şi să argumenteze atitudinea sa personală faţă de acţiunile eroilor „Poveştii despre doi magicieni”: „*Doi magicieni se grăbeau la tren. Un magician se oprea pe drum pentru a*

*ajuta pe cineva, a-l consola pe altcineva, a-l face să zâmbească – şi a întârziat la tren. Un alt magician, pe drum, nu a observat pe nimeni şi a avut timp ca să nu întârzie la tren*”. Copilul trebuia să răspundă la întrebarea, care dintre magicieni i-a plăcut mai mult şi să justifice alegerea. După natura răspunsurilor, se putea judeca despre orientările valorice personale, pentru punerea în aplicare a cărora copilul este dispus conştient să depună eforturi.

Un grup mare de examinaţi, în care au intrat un „magician” sau „invizibil”, a selectat ca obiective dorite satisfacerea nevoilor şi a intereselor personale. Conţinutul răspunsurilor se referă la această categorie şi reflectă în mare măsură nevoile specifice ale preşcolarilor, şi anume: noi impresii, o atitudine prietenoasă din partea altora, libertatea de acţiuni, de joc etc. Acest lucru este demonstrat de următoarele exemple de mai jos. Sunt declaraţiile respondenţilor în faza iniţială a studiului: „*Aş vrea să fiu o prinţesă*” (Nadina B.); „*Si să zbor, şi să mă joc cu Degeţica*” (Alina B.); „*Aş dispărea atunci când mama mă ceartă*” (Emilia C.); „*Nu aş dormi la ora fixată*” (Ion B.); „*Aş vrea să-mi cumpăr un avion* (*îngheţată, mărgele, bomboane, cadouri etc*.)”.

O altă parte a copiilor a subliniat scopul ce are orientare altruistă: „*Aş vrea să fac fapte bune*” (Ion B.); „*Să fac astfel încât oamenii să nu moară*” (Andrei C.); „*Să dărui cadouri*” (Vasile B.); „*Aş pedepsi pe cei care jignesc pe alţii*” (Diana C.); „*I-aş hrăni pe cei care sunt flămânzi*” (Andrei S.) etc.

Tabelul 7 prezintă indicatorii dinamicii de schimbare a direcţiei orientărilor valorice în situaţia „magician-invizibil” la copiii din grupurile experimentale şi de control de la faza iniţială către cea finală a experimentului.

Numărul de răspunsuri care indică direcţia umanistă a orientărilor valorice ale copiilor a crescut de mai mult de patru ori, reprezentând 67 comparativ cu 15, înainte de începutul formării. În consecinţă, scade numărul de răspunsuri care reflectă orientarea obiectivelor de comportament spre satisfacerea propriilor interese şi dorinţe ale copilului – de la 68 până la 19 cazuri.

Tabelul 7.

**Dinamica schimbării direcţionării orientărilor valorice ale copiilor de la etapa iniţială către cea finală a studiului**

| Natura orientării scopurilor şi intenţiilor conştientizate | Etapele investigării | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | iniţială | | | | finală | | | |
| | Grupele experim. | | Total | Grupa control | Grupele experim. | | Total | Grupa control |
| | Gu | Gr | | Gc | Gu | Gr | | Gc |
| 1. Spre sine | 29 | 39 | 68 | 36 | 3 | 16 | 19 | 32 |
| 2. Spre alţii | 9 | 6 | 15 | 6 | 38 | 29 | 67 | 8 |
| 3. Dificultate în răspuns | 4 | 1 | 5 | 4 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| Numărul răspunsurilor | 42 | 46 | 88 | 46 | 42 | 46 | 88 | 46 |

Dorinţa de a comite fapte şi acţiuni bune a fost inclusă în domeniul de aplicare al auto-conştiinţei majorităţii covârşitoare a respondenţilor.

În grupul de control, în etapa finală a studiului, numărul răspunsurilor de categoria a doua este foarte mic – doar 8 din cele 76 de opţiuni.

„Povestea despre doi magicieni” a fost destinată completării datelor extrase de noi cu privire la schimbarea orientărilor valorice ale subiecţilor. De asemenea, a fost concepută pentru a ne ajuta să monitorizăm punerea în aplicare a selecţiei conştiente, justificate din punct de vedere moral, a ideilor etice, a cunoştinţelor despre preţul moral al actului, pe care se bazează copilul, dacă este necesar să dea o interpretare morală variantelor comparabile de comportament, în circumstanţe specifice.

Aceasta ne-a permis să dezvăluim faptul că marea majoritate a subiecţilor din loturile experimentale şi de control au dat preferinţă opţiunii moral valoroase a comportamentului (15 copii în grupa experimentală din oraş, 17 – din grupa rurală şi 13 – în grupa de control). Partea mult mai puţin semnificativă dintre respondenţi as ales opţiunea de conduită, al celui de al doilea „magician”, care pe nimeni nu observa, dar a ajuns la timp la tren (12 subiecţi, respectiv în grupurile experimentale urbane şi rurale şi 7 în cea de control).

În ceea ce priveşte conţinutul de referinţă utilizat de copii pentru interpretarea valorii morale a acţiunilor alternative confruntate, nu reflectă aspectele semnificative ale comportamentului moral, adecvate cerinţelor corespunzătoare ale mostrei social-acceptabile. Acest lucru confirmă ipoteza despre impactul negativ al lipsei de cunoştinţe sistematice şi competenţe relevante pentru calitatea conştientizării esenţei morale a conduitei, pentru caracteristicile esenţiale ale orientărilor lor valorice morale.

Despre primul magician intervievaţii au declarat, că el este „*blând*”, „*bun*”, „*de ajutor*”. Alegerea celui de-al doilea magician a fost argumentată: „*Îl vor lăuda că a venit la timp*”; „*Trebuie făcut lucrul cum trebuie*” etc. În special, argumentul unuia dintre respondenţi în favoarea celui de al doilea „magician”, a avut, de fapt, conţinut profund moral: „*Pe primul vrăjitor, probabil, îl aşteptau, dar el nu a venit*” (Marian M.).

La etapa finală a studiului, toţi copiii din grupul experimental au optat în favoarea magicianului umanist. Conţinutul motivaţiilor alegerii s-a schimbat spre o argumentare mai diversă, creştere a independenţei şi originalităţii judecăţii comparativ cu etapa de constatare. A fost relevată capacitatea respondenţilor de a anticipa starea interioară a iniţiatorului comportamentului („*El are o dispoziţie bună, că totul este bine*” (Denis R.)), a prevedea răspunsul emoţional al altora la faptele lui („*Tuturor le-a fost bine şi inima se bucura*” (Eugen F.)). Copiii operau cu concepte care reflectă capacitatea în curs de dezvoltare de a înţelege mai exact şi a exprima verbal esenţa morală a

comportamentului: „*atent*”, „*bun la suflet*”, „*grijuliu*”, „*de toţi îi pasă*”, „*sensibil*”, „*paşnic*”, „*credul*”.

După experimentul formativ s-a schimbat natura reacţiilor emoţionale ale copiiilor. Ei îşi exprimau nu numai o declaraţie de opinie, dar activau răspunsul lor emoţional (reacţia personală interioară) cu privire la comportamentul discutat („*Păcat, că el a* întârziat” (Alina B.); „*Şi eu aşa aş fi făcut*” (Mişu G.); „*Las' ca lui, de asemenea, toţi să-i vină în ajutor*” (Lilia C.); „*De la el vine bucuria*” (Diana K.); „*Eu iubesc oamenii buni, cu ei este vesel şi bine*” (Natalia M.); „*Să fie toţi oamenii aşa*” (Iraida M.)), empatizau cu autorul acţiunilor.

La etapa finală a studiului, primul magician (bun) a fost selectat de 16 copii, 6 copii –al doilea, un copil a evitat un răspuns direct. Explicarea alegerii nu a fost fundamental diferită de cele care au fost date în etapa de constatare a experimentului: „*Asta este corect*”; „*Face ceea ce trebuie*”, „*A reuşit să ajungă la tren*”. Judecăţile de valoare au fost, de fapt, o constatare, mai degrabă decât un raţionament analitic.

Analiza relaţiei dintre conştientizarea valorii morale a unui act cu alte entităţi „externe” arată o creştere, la loturile experimentale, a numărului de conexiuni integrative, în tranziţia de la testarea iniţială spre cea finală. Pe contul subsistemelor cognitiv şi emoţional au venit conexiuni mai semnificative. Subsistemul de reglementare are mai mult de a face cu alte două subsisteme ale procesului de conştientizare, decât cu caracteristicile de personalitate.

Datele obţinute reflectă dezvoltarea şi schimbarea relaţiilor dintre liniile de conştientizare cu unele formaţiunii psihologice externe.

## ÎNCHEIERE

Scopul principal al studiului a fost încercarea de a găsi şi de a fundamenta modalităţi de interacţiune pedagogică, în scopul de a realiza o dezvoltare optimă a gradului de conştientizare de către preşcolar a valorii morale a comportamentului.

Creşterea nivelului, a caracteristicilor de calitate ale acestei evoluţii este posibilă cu o condiţie: puneriea în aplicare a unui sistem de învăţământ special construit, care înaintează copilului sarcina generalizării modelului logico-verbal de interpretare a unei fapte.

Construirea sistemului nostru experimental, orientat spre activizarea conştientizării la preşcolarii mai mari a calităţii morale a actelor, este bazată pe ideile ştiinţei filosofice şi psihologice referitoare la determinarea cursului de dezvoltare a acestei activităţi. Natura conducerii pedagogice ia în calcul condiţionarea atât externă, cât şi internă a procesului, având o structură sistemică.

Acest lucru poate fi urmărit în studiul de faţă, prin analiza principalelor tendinţe în dezvoltarea la preşcolari a conştientizării comportamentului în baza criteriilor morale semnificative.

Metodele de divulgare a legităţilor de dezvoltare şi interpătrundere a subsistemelor selectate în procesul de conştientizare sunt decisive pentru eficienţa sistemului dezvoltat.

Studiul schimbărilor în aspectul cognitiv al conştientizării, manifestate prin asimilarea de cunoştinţe referitoare la reperele esenţiale ale calităţii morale a acţiunilor, la modelul adecvat de raţionament a arătat o diferenţă clară între copiii din grupele experimentale şi de control, la momentul repetării sondajelor.

Copiii din grupurile experimentale şi-au dezvoltat abilităţile de a: (1) anticipa emoţional şi a echilibra consecinţele actului pentru participanţii la interacţiune; (2) identifica semnificaţia faptei morale şi a abstractiza însuşirile acţiunii analizate în condiţiile specifice unei situaţii; (3) înţelege, în general, consecinţele conduitei pentru participanţii actului de interacţiune ş.a.

În grupul de control, nu s-a întâmplat o restructurare de gândire: copiii au rămas la gradul remarcării calităţilor externe, private ale comportamentului. O trăsătură caracteristică a acestora este izolarea în captarea proprietăţilor actului, în rezolvarea problemelor, diferenţa dintre orientarea morală a alegerii soluţiei şi interpretarea verbală a valorii ei morale. Dimpotrivă, copiii din grupa experimentală, în contrast cu cei din grupa de control, uşor conştientizau problema, acceptând-o rapid pentru rezolvare. Soluţia corectă (în termeni şi criterii de argumentare) a fost obţinută la 53% dintre copii din grupurile experimentale şi numai la 1% dintre subiecţii din grupul de control. În spatele acestei disproporţii se află o caracteristică calitativă a proceselor mentale interne – autonomia internă, care este *libertatea internă* în alegerile de comportament, ca urmare a manifestării independenţei în reglarea procesului de gândire – libertatea de gândire spre adevărul moral, o diferenţiere clară a conceptelor cu care operează copilul, astfel încât cursul de înţelegere devine conştient pentru el.

Se atestă o superioritate clară şi semnificativă a copiilor grupului experimental faţă de cei din grupul de control, după extinderea judecăţilor lor morale. Acestea reflectă temeinicia examinării actului, după dorinţa lor de a motiva alegerea, după concludenţa declaraţiilor cu suport pe schema logico-verbală social argumentată de raţionament.

Consecinţele emoţional anticipate ale acţiunii analizate trec în grupurile experimentale în *motivare probatorie – raţionament* despre valoarea morală a actului.

Rezultatele comparative pe care le-am obţinut arată că, atât pe linia promovării procesului de conştientizare, cât şi a calităţii de stăpânire a cunoştinţelor şi abilităţilor corespunzătoare, se atestă superioritatea semnificativă în grupul experimental faţă de grupul de control.

Copiii din grupele experimentale stăpânesc modelul logico-verbal, argumentat din punct de vedere social, de raţionament care oferă dinamizarea schimbărilor progresiste: depăşirea contradicţiilor interne ale dezvoltării morale, trecerea de la ignoranţa esenţei morale a acţiunilor la cunoaştere, preşcolarul este axat nu pe posibile sancţiuni externe material – eficiente şi volitive (pedepse şi recompense, reacţii favorabile sau nefavorabile ale altora), ci pe sensul moral al acţiunilor sale. Modelul propus de raţionament devine un instrument de învăţare a esenţei morale a fenomenelor din domeniul examinat. În grupul de control, lupta acestor contrarii, are loc, probabil, într-un ritm mai lent, fără salturi bruşte, astfel încât transformările activităţii de conştientizare sunt slabe sau nu apar.

Deci, studiul a confirmat ipoteza propusă de noi şi ne-a permis să formulăm următoarele ***concluzii***:

1. Conştientizarea valorii morale a unui act, cu suportul reperelor morale universale, este un sistem de elemente interconectate, inclusiv prevederea scopului (motivului), căilor şi mijloacelor de acţiune; metodelor de control şi de reglementare a conştientizării actului desfăşurat în imaginaţie şi a rezultatelor sale, în materie de consecinţe anticipate emoţional, pentru starea de bine a altuia. Mecanismul psihologic al conştientizării întegrează subsistemele cognitiv, emoţional şi volitiv ale acestui proces.

2. Dezvoltarea conştientizării valorii morale la copiii de 5-6 ani, obţinută cu metode tradiţionale de educaţie nu este limita. Este posibil de atins nivelul optim al acestei dezvoltări, în condiţiile de construcţie a sistemului pedagogic etapizat, în care în faţa copilului este pusă sarcina de rezumare a modelului social acceptat de judecată morală şi este organizată formarea ei.

3. Principalele modalităţi de creştere a gradului de conştientizare a valorii morale a unui act sunt:

a) formarea modelului moral-acceptat de raţionament, care serveşte copilului ca un fel de instrument şi criteriu de reflectare morală a actului, desfăşurat în imaginaţie;
b) utilizarea acestui model pentru rezolvarea problemelor care necesită o alegere morală;
c) consolidarea modelului de raţionament în curs de formare în evaluarea şi auto-evaluarea comportamentului copilului faţă de ceilalţi.

4. Conştientizarea valorii morale a actului sub influenţa instruirii special organizate este însoţită de creşterea integrării acesteia în direcţionarea morală a orientărilor valorice individuale ale preşcolarilor.

Rezultatele cercetării noastre arată că superioritatea în dezvoltarea conştientizării valorii morale a acţiunilor, precum şi în stăpânirea cunoştinţelor şi abilităţilor corespunzătoare, obţinută în

loturile experimentale, este semnificativă. Prin urmare, în etapa actuală este deosebit de relevantă dezvoltarea în continuare a sistemului pedagogic şi punerea lui în aplicare pe scară largă.

***1989-1994***

BIBLIOGRAFIE (am omis-o, nu era redactată)

**Dialog profesional cu autorul la „Masa rotundă"**
**Întrebări, opinii, estimări**

La o discuţie a tezei de doctorat, gata pentru susţinere, a subsemnatei, au participat membrii Consiliului Academic al Institutului Familiei şi Copilăriei AIR (Moscova), din care aufăcut parte: *A. Spivakovskaya* – dr. hab. în psihol. (preşedinte); *A. Orlov* – dr. în psihol.; *V. Kholmovskaya* – dr. în psihol.; *V. Vilyunas* – dr. hab. în psihol.; *S. Dyachenko* – dr. hab. în med.; *Y. Zmanovsky* – dr. hab. în med.; *T. Kazakova* – dr. în pedag.; *L. Karpenko* – dr. în psihol.; *A. Kosheleva* – dr. în psihol.; *V. Kudryavtsev* – dr. în psihol.; *N. Monahov* – dr. hab. în ped.; *L. Petrovskaia* – dr. hab. în psihol.; *V. Petrovskii* – dr. în psihol.; *O. Ushakova* – dr. în ped.; *N. Frantsuzova* – dr. hab. în filos.; *V. Yadeshko* – dr. în ped.

Oferim cititorului posibilitatea de a face cunoştinţă cu unele dintre problemele, opiniile şi evaluările făcute publice în cursul dezbaterii.

• **Ushakova O**., dr. în pedag.:

– Aţi lucrat cu numeroase tehnici. Care dintre ele a fost cea mai interesantă şi mai eficientă?

**Zolotariov E**., autorul:

– Sensul experimentului nu a fost o procedură specială, ci performanţa generală a sistemului. Cel mai important lucru a fost ca, în conectarea copiilor, pentru a găsi soluţia optimă de rezolvare a sarcinii-problemă, profesorul, de fiecare dată, să prezinte metoda generală (modelul) de analiză a aspectului moral al comportamentului. În acest caz, însuşi mentorul cugeta cu voce tare, oferind copiilor un model clar, apoi copiii, sub supravegherea profesorului, încercau să realizeze acelaşi proces pe cont propriu.

• **Zmanovsky Y**., dr. hab. în med.:

– Ce se înţelege prin valorile general-umane? Coincid ele cu valorile creştine?

– În viaţa reală, cuvântul de multe ori este în contradicţie cu fapta. Toţi copiii din grupele experimentale arătau un comportament etic?

**Zolotariov E**., autorul:

– Prin valori general umane subînţelegem acele adevăruri morale, care sunt relevante pentru diferite popoare, la orice moment; care nu-şi pierd semnificaţia lor în funcţie de anumite condiţii, circumstanţe. Aceasta este bunătatea, cinstea, dreptatea, demnitatea etc.

– Am avut ocazia de a ne asigura: copiii din grupul experimental reflectau în comportamentul lor de zi cu zi faţă de educator, rude apropiate, părinţi, semeni multe dintre cele experimentate în timpul intervenţiilor pedagogice speciale.

- **Monahov N., dr. hab. în ped**.:

–A fost luată în considerare, într-un fel, rolul familiei, influenţa sa asupra sferei morale a copilului?

**Zolotariov E**., autorul:

– Desigur. Mai mult decât atât, metoda conţine sarcini practice, a căror îndeplinire ne permite să tragem concluzii cu privire la natura relaţiilor morale existente între membrii familiei, cu privire la atitudinea părinţilor faţă de copilul lor şi, în consecinţă, a lui însuşi faţă de ei, despre natura valorilor morale în unele familii. În funcţie de aceste condiţii, s-a desfăşurat lucru individual, atât cu copiii, cât şi cu părinţii lor.

- **Petrovskaia L., dr. hab. în psihol**.:

– Aş dori să atrag atenţia asupra faptului că noi lucrăm în sistemul dihotomiei: egoism şi moralitate. Noi suntem locul de naştere al principiilor egoismului raţional, care se reflectă şi în acest studiu. Mă gândesc la aceste probleme, din punctul de vedere al practicianului, care activează în limitele unui comportament uman real, cu profesorii, educatorii. În cazul în care o persoană are o motivaţie egoistă, nu văd niciun argument, pentru a o atribui, în mod explicit, unor oameni imorali. Există diferite grade de moralitate. Există diferite calităţi de moralitate.

Al doilea punct. Probabil, pot exista diferite accente legate de lucrul cu copiii şi cu adulţii. Cum să educăm copiii azi? Nu putem avea o astfel de realitate simplificată. Avem tradiţii, tradiţii de aur, dar cum rămâne atunci cu adevărata natură a omului? Este necesar să reconstruim egoismul. Nu există nici un om în afara motivaţiei egoiste. Ar fi o crimă să se cufunde copiii într-o motivaţie ireală. Apreciez înalt lucrarea pentru faptul că ea abordează probleme şi ridică semne de întrebare.

- **Koshelşeva A., dr. în psihol**.:

– Problema este extrem de complicată. Dar autorul lucrării ne-a convins că el transmite copilului nu cunoştinţe, ci gândire, capacitatea de a cugeta. Şi aici sunt de acord cu opinia unor autori, care susţin că unul dintre păcatele capitale ale omenirii constă în faptul, că aceasta a uitat cum să mediteze.

Eu cred că autorul nu are menirea de a-i face pe copii să înţelegeagă faptul că aceasta este alb-negru din punct de vedere al moralităţii. În autoreferatul prezentat aceasta nu se reflectă în mod clar. Într-adevăr, este o problemă foarte grea, iar autorul este demn de a-şi apăra poziţia sa.

• **Zmanovsky Y., dr. hab. în med.**:

– *În primul rând*, vreau să continui referitor la problema dihotomiei. Nu putem vorbi doar despre două nuanţe. Este necesar să se introducă conceptul de măsură de moralitate. Pe de altă parte, pot exista criterii, cauzate de un anumit stadiu al dezvoltării istorice. Oamenii pot av culturi diferitea, pot fi mai multe abordări, inclusiv caracteristici rasiale. Toate acestea, de asemenea, nu ar trebui să se ignore.

*În al doilea rând*, în ceea ce priveşte educaţia morală a copiilor şi adulţilor. La vârsta preşcolară trebuie să configurăm anume lucruri despre valorile universale. Experienţa de viaţă poate face, mai târziu, propriile reguli.

*În al treilea rând*, ar fi interesant să se efectueze cercetări, pentru a se vedea cum se vor manifesta toate acestea în continuare, dincolo de anii preşcolari.

Lucrarea merită o apreciere foarte înaltă, mai ales acum, când unii lideri religioşi cred că profesorii nu pot realiza nimic în educaţia copiilor, doar ei o pot face. Pe scurt, pentru formularea unor probleme, pentru curajulde a aborda, pentru faptul că propune soluţionarea lor şi întrevede perspectiva de continuare a cercetării, lucrare amerită aprecieri.

• **Ushakova O**., dr. în pedag.:

– Ştiu că personalul Institutului pedagogic de Stat din Perm (Rusia) se orientează după prescripţiile metodice dezvoltate de Zolotariov E. şi le dau note mari.

**Zolotariov E., autorul**:

– Le mulţumesc tuturor celor implicaţi în discuţie.

În ceea ce priveşte gradul de moralitate, lansez sugestia de a nu educa un copil numai în sistemul „negru-alb”. Aş dori să remarc faptul că nu această problematică este esenţială pentru această lucrare. Cel mai important lucru pentru noi este de a învăţa copilul să gândească asupra acţiunilor şi comportamentului său, de a le transmite o modalitate de orientare în fenomenele morale, ca element al culturii. Aceasta îi va permite omului în creştere să rezolve independent sarcinile problematico-conflictuale apărute, să îşi asume responsabilitatea personală pentru deciziile luate şi realizarea lor practică.

În concluzie, permiteţi-mi să îmi exprim profunda recunoştinţă tuturor vorbitorilor, pentru atenţia şi tactul, manifestate faţă de lucrare şi autorul ei.

**Avizul oficial al experţilor**

***Ludmila Pimenova,*** dr. în şt. pedagogice,
Şef al Departamentului de pedagogie preşcolară
a Institutului Pedagogic de Stat din Perm

Problemele cu privire la moralitatea umană, formele şi modalităţile de manifestare – sunt cele mai relevante în discuţiile ştiinţifico-teoretice moderne, referitoare la înţelegerea rolului omului în dezvoltarea progresivă a societăţii.

Dificultatea rezolvării acestei probleme într-un context psihologo-pedagogic este cauzată de abordările diferite asupra înţelegerii esenţei acţiunii morale; divergenţa în stabilirea relaţiei aspectelor senzoriale şi raţionale a cunoaşterii în însuşirea de cunoştinţe cu privire la normele şi regulile de relaţii; subestimarea rolului principalelor mecanisme de reglementare a unor comportamentului moral.

În studiul Elenei Zolotariov se face o încercare, în opinia noastră, reuşită, pentru a rezolva parţial problemele legate de dezvoltarea morală a copiilor de vârstă preşcolară.

Relevanţa problemei ridicate de autor este incontestabilă, deoarece sistemul naţional tradiţional de educaţie morală este orientat în principal spre punerea în aplicare a principiilor de abordare etico-normativă, în care conştiinţa morală este văzută ca o consecinţă directă şi imediată a influenţelor educative şi instructive.

Înrădăcinată în conştiinţa multora, prevederea despre această dependenţă directă trezeşte astăzi motive întemeiate de suspiciune, susţinute nu doar de anumite situaţii de viaţă, dar şi de datele experimentale disponibile. Discrepanţele dintre nivelul „verbal” şi „real” de dezvoltare a normelor şi regulilor de conduită nu pot să nu fie un motiv de îngrijorare, să nu atragă atenţia cercetărilor la mecanismele psihologice, care sunt cele mai susceptibile de a furniza valoarea morală a unui act. Prin urmare, este oportun unul dintre obiectivele principale ale acestei secţiuni, definit de autor: „... Nu conformarea comportamentului cu normele morale se află pe prima linie a educaţiei, ci formarea de generalizări morale şi a conştientizării accesibile copilului a unui act, bazându-se pe busola morală universală”.

Munca depusă de autor se deosebeşte prin profunzimea şi diversitatea raţionamentelor, logica şi aprovizionarea cu materiale polemice, generozitatea abordării lucrărilor ştiinţifico-investigaţionale şi practice, nivelul de abordări filosofice, onestitate şi sensibilitate în evaluarea direcţiilor diferite şi în manifestarea atitudinii faţă de alte poziţii academice.

Rezultatul analizei creative a unei abordări sistematice este definirea esenţei conştientizării valorii morale a unei acţuini şi a componentei copilului, despărţirea şi generalizarea funcţiilor

semnificative ale componentelor motivaţionale şi de ţintă, de control şi de reglementare, emoţional-valorice.

Unul dintre punctele fundamentale din această parte a lucrării, legate de dezvoltarea în continuare a metodologiei, este identificarea sferelor cognitivă, afectivă şi de reglementare, în realizarea activităţii de conştientizare a valorii morale a unei acţuini nu ca unitate structurală.

Analiza aprofundată a literaturii de specialitate a permis autorului să prezinte convingător tema, obiectivele şi metodele de cercetare, la diferite niveluri de metodologie, să le justifice în baza unor abordări sistematico-structurale, integrate unei activităţi.

Sistemul elementelor conştientizării valorii morale a unei acţiuni diferenţiate de Elena Zolotariov, indicele clar al principalelor sale componente, aplicarea principiilor educaţionale şi ale didacticii generale sunt suficiente pentru a stabili logica de lucru cu copiii de vârstă preşcolară. Consecvenţa punerii în aplicare a metodelor informaţional-receptive, reproductive, explorative şi altor metode este alimentată/susţinută, de asemenea, de nivelurile anticipate de stăpânire a conţinutului, principalii indicatori ai cărora sunt procesele de percepţie şi înţelegere a informaţiei, dezvoltarea ei şi utilizarea după un model şi în noua situaţie.

În conformitate cu obiectivele experimentului formativ sunt clar identificate sarcinile şi direcţiile celor patru etape principale ale muncii educative cu copiii.

Există o varietate a conţinutului experimentului formativ şi un arsenal bogat de mijloace şi metode de intervenţie pedagogică. Cercetătoarea a reuşit de a naviga prin toate etapele ideea de integrare a componentelor procesului de conştientizare a valorii morale a unui act.

Diagnosticul pe etape al diverşilor indicatori ai activităţii mai sus definite este un aspect pozitiv important al acestei părţi a lucrării. El este urmat de setările de corecţie la o nouă fază a experimentului.

Datele obţinute de Elena Zolotariov în timpul studiului arată o îmbunătăţire a tuturor indicatorilor sistemului de conştientizare a valorii morale a unui act, considerat de autor nu ca un rezultat al reflectării directe a conţinutului, ci ca o consecinţă a manifestării interioare a copilului.

Rezumând cercetările, autorul prezintă şi analizează o serie de dovezi ştiinţifice, plasând pe un loc special problema cu privire la esenţa şi structura procesului de conştientizare a valorii morale a acţiunii.

Rezultatele acestui studiu confirmă ipoteza invocată: o modalitate eficientă de asimilare a experienţei morale în domeniul interacţiunii copilului-preşcolar cu cei din jur este formarea de generalizări morale şi acţiuni de autoconştientizare a valorii morale a unei acţiuni în timpul activităţii copiilor, organizate special de profesor.

Lucrarea arată că există o corelaţie între capacitatea de dezvoltare a copilului de a conştientiza valoarea morală a acţiunii cu aspiraţiile lui valorice.

Aş dorisă menţionez multiplele lucrări experimentale şi complexitatea testării materialului de cercetare. Experimentul care acoperă mai mult de o mie de copii şi o serie de regiuni, care a provocat interes în diverse universităţi, şi-a dovedit pe deplin valoarea şi eficacitatea.

Semnificaţia teoretică şi practică a lucrării este de necontestat. Studiul Elenei Zolotariov reprezintă o nouă abordare a educaţiei morale a copiilor de vârstă preşcolară, în care accentul se pune pe conştientizarea valorii morale a unui act, în baza reperelor sociale elaborate.

Moscova, 11 noiembrie 1993

## Secţiunea a doua

## CULTURA ŞI SENSUL VALORIC AL GESTIONĂRII EDUCAŢIEI, STIMULAREA JUDECĂŢII MORALE A COPILULUI (instrumentariul informaţional-metodologic)

### INTRODUCERE

*Viaţa omului este năzuinţa spre bine. Şi această lumină nu poate fi întuneric. Adevărată este pentru om doar această lumină unică, ce izvorăşte în sufletul lui.*

(Lev Tolstoi)

Aceste idei măreţe ale eminentelor personalităţi ne-au inspirat să ne concentrăm în partea a doua a cărţii de faţă pe aspectul aplicativ. În acelaşi timp, pentru asigurarea integrităţii percepţiei materialului logica expunerii şi ideile conducătoare sunt actualizate din secţiunea anterioară. Aceasta permie cititorului să cunoască această lucrare, în compartimentul ei practic.

Conceptul de *cultură* (lat. *cultura* – cultivare, prelucrare) folosit în titlu, direcţionează atenţia asupra importanţei asigurării unui *ansamblu de proceduri şi metode* de interacţiune pedagogică, în scopul de a obţine un rezultat de succes garantat, pentru a stimula sfera morală a copilului.

Materialele didactice propuse în acest studiu, anterior reflectate în publicaţiile autorului („Plăsmuind un suflet nobil...”, 1991; 2005; „Чтоб добрым и умным сердце было…”) (2004), au avut un ecou plăcut.

În ediţia de faţă, respectivele materiale sunt revizuite şi completate, în contextul muncii echipei de profesori ai Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, conduse de autor în proiectul „Noi strategii de modernizare a educaţiei (1996-2002), comandat de Ministerul de profil al Republicii Moldova.

Ca răspuns la nevoia de armonizare a standardelor naţionale de educaţie, cu progresele înregistrate în acest domeniu în ţările Comunităţii Europene proiectul-pilot „Fericirea copilului" a urmărit sarcina de a defini obiectivele, conţinutul şi metodologia de interacţiune pedagogică, în scopul actualizării şi liberei dezvoltări a iniţiativei fiinţei umane în creştere. Acesta vizează înţelegerea şi însuşirea valorilor morale universale, consolidarea normelor democratice.

O prioritate importantă este realizarea optimizării condiţiilor şi modalităţilor de promovare a drepturilor copiilor, valorilor şi mentalităţilor, inclusiv compasiune, respect, toleranţă etc. cu referinţă la treapta primară a învăţământului.

Rezultatele studiului au fost avizate favorabil de experţi naţionali şi internaţionali, iar programul pilot „Fericirea copilului" a fost recunoscut drept un model alternativ de Curriculum pentru ciclurile preşcolar şi primar de învăţământ şi recomandat pentru implementare de agenţiile departamentale, la toate nivelurile (Decizia Consiliului Departamentului de Educaţie nr. 10/1 din 25.05.1999).

Cartea de faţă va fi un sprijin de asistenţă informaţional-tehnică pentru specialiştii practicieni, în scopul de a promova şi dezvolta modelul inovator al curriculum-ului în ceea ce priveşte suportul moral internal copiilor. Vom avea în atenţia noastră faptul că modelul menţionat nu este considerat drept un adevăr incontestabil. El reflectă încercarea de a oferi o platformă-ţintă pentru idei şi strategii educaţionale, care corespund cerinţelor timpului.

Având în vedere aceste priorităţi definite au fost stabilite *scopurile* părţii practice a studiului:

1) De a oferi o imagine completă a procesului de învăţământ moral-orientat, cu toate elementele sale componente, reflectând logica şi etapele de dezvoltare a capacităţii de conştientizare a valorii morale a unei acţiuni.

2) Încurajarea difuzării ideilor şi a experienţei de examinare a procesului pedagogic, special direcţionat, ca formaţiune holistică integratoare. Aceasta acoperă domeniile cognitiv, afectiv, de reglementare a dezvoltării personalităţii, astfel înlăturând practica „intelectualizării" unilaterale a elevilor.

3) Stimularea însuşirii creative şi implementării modelului inovator în sistemul de învăţământ (profesor şi colectivele pedagogice).

În conformitate cu scopurile indicate au fost evidenţiate *obiectivele specifice* ale celei de a doua secţiuni a cărţii:

1. Demonstrarea posibilităţii obiective de conştientizare a valorii morale a comportamentului, cu sprijin pe reperele etice social elaborate de copil, în asigurarea unui proces pedagogic spiritualizat şi însufleţitor.

2. Descrierea cadrului conceptual al sistemului propus, în măsura în care acesta contribuie la înţelegerea esenţei şi contextului formării unei metode generalizate de judecată morală şi acceptarea ei pentru aplicare de către cadrul didactic.

3. Descrierea conţinutului de bază al învăţământului moral şi stabilirea principiilor de organizare în formă de unităţi de învăţământ cognitive şi didactice.

4. Caracterizarea forţei motrice a procesului educaţional – comunicarea dintre profesor şi copii.

5. Indicarea posibilelor forme de interacţiune grădiniţă-şcoală-familie.

6. Descrierea rezultatelor garantate de dezvoltare a copiilor într-un proces de învăţământ special ajustat.

7. Oferirea unor recomandări generale cu privire la integrarea sistemului novator dezvoltat într-un proces educaţional holistic al instituţiei de învăţământ.

Ne străduim, prin punerea în aplicare a sarcinilor menţionate mai sus, nu numai să contribuim la promovarea în viaţă a modelului inovator de interacţiune educativă, dar, de asemenea, să le oferim specialiştilor-practicieni sprijinul informaţional-tehnic, necesar pentru utilizarea lui creativă. Sperăm, de asemenea, că o cunoaştere profundă a problemelor spirituale în dinamizarea învăţământului modern va permite cititorului să evalueze punctele forte şi punctele slabe ale modelului de învăţământ, în care a fost educat în anii de grădiniţă, la şcoală sau la universitate. Cititorii noştri vor putea, în mod conştient, să aleagă modalităţile de influenţă asupra lor înşişi şi asupra altora, în scopuri educative, în anumite situaţii.

## Capitolul 1. ELEMENTELE-CHEIE ALE NOII CONCEPŢII

### 1.1. Cum să percepem copilul sau Care este sensul „învăţământului care ne inspiră”

*Noi credem că omul este o fiinţa blândă. Da, în cazul în care calităţile sale sunt dezvoltate în mod corespunzător prin educaţie, el devine într-adevăr cea mai blândă fiinţă. Dar, în cazul în care omul nu este educat cum trebuie, atunci el este cea mai sălbatică creatură, pe care o poate naşte pământul.*

(Platon)

Evaluând importanţa deosebită a acestor idei, trebuie să remarcăm următorul fapt: cheia pentru managementul eficient al formării spirituale şi morale a personalităţii în dezvoltare depinde mult de

profesori, de cunoştinţe ştiinţifice pe care le are în domeniul percepţiei filosofice a fiecărui copil. Aceasta le va ajuta în descoperirea naturii specifice a fiecărui copil, direcţionând-o spre bine şi dreptate.

Potrivit experţilor, în literatura de specialitate disponibilă, din păcate, cota de legităţi bazate pe ştiinţă şi pe raţionament şi acţiuni precise în acest domeniu, este limitată. Studiul de faţă a avut în calcul şi ideile care decurg din natura multora dintre filosofiile religioase şi spirituale ale lumii. Realizarea acestor idei va ajuta unui educator/profesor ca să determine în ce ar trebui să creadă în copil, creând condiţii pentru ca să trezească personalitatea în el, atuurile căreia au fost stabilite înainte de venirea lui pe lume [11].

Credinţa este conceptul central în metodologia educaţiei. Ea este, în opinia scriitorului S. Soloveichick, un *transformator* care converteşte energia mentală în una spirituală şi înapoi, ea se referă şi la tărâmul simţurilor, şi la domeniul informaţiei. Credinţa este şi sentiment, înseamnă şi cunoştinţe, este şi emoţie cu privire la cunoaştere. Dacă pedagogul îl va putea învăţa pe micul om, prin munca sufletului, să menţină credinţa în oameni, în adevăr, în viaţă, în bine, înseamnă că-şi va atinge scopul propus [45].

Ce idei ar trebui să-l inspire pe profesorul-tutore de a cultiva sentimentul de credinţă unui copil?

Potrivit experţilor, acesta e un postulat, potrivit căruia copilul este un *fenomen* în viaţa noastră pământească, şi nu un accident. Un om se naşte pentru un alt om, oamenii au nevoie unul de altul, simt nevoia pentru că ei se creează unii pe alţii şi pe ei înşişi de asemenea.

În conformitate cu un alt postulat, copilul, ca fenomen, poartă o sarcină esenţială, *Misiunea de viaţă*, căreia el trebuie să-i slujească. Misiunea lui este îndreptată spre a face bine oamenilor – prieteni şi rude, cunoscuţi şi străini, generaţiile prezente şi viitoare. Anume în acest sens, se poate vorbi despre manifestarea şi afirmarea personalităţii umane.

Copilul poartă în sine cea mai mare *energie a Duhului*. Spiritualitatea sa hrăneşte toate cele mai înalte aspiraţii ale lui. Copilul este un *fenomen*, îşi desfăşoară *misiunea* sa vitală şi este înzestrat cu cea mai mare energie a *Duhului*. O astfel de credinţă în copil, precum consideră autorii, va umple, va completa procesul de învăţământ cu optimism, furnizându-i profesorului principii de creativitate şi confirmare a personalităţii copilului, pentru care este responsabil [11].

Datorită credinţei, profesorul va ajuta omului în creştere să atingă succesul adevărat.

Interpretarea credinţei în copil a fost folosită drept bază pentru încercarea de a supune cercetării modurile raţionale, din punct de vedere pedagogic, de spiritualizare şi de *însufleţire* a

procesului de învăţământ, care promovează conştientizarea valorii morale a actelor şi capacitatea copilului de a pune în aplicare propriile decizii.

Un instrument şi un mijloc de a obţine un astfel de rezultat ar putea fi utilizarea unor *sarcini speciale*, care să contribuie la promovarea imaginii *ideale* a acţiunii morale în viaţa reală a copiilor.

În acest scop, am dezvoltat o tehnologie specializată, elaborată pe trei concepte-cheie: *conştiinciozitate*, *sinceritate, responsabilitate,* ca manifestare a celei mai importante calităţi pentru viaţă – *iubirea*. Aceasta, nu ca o „manifestare a emoţiilor”, dar ca o capacitate: de a fi binevoitor cu alţii şi cu sine însuşi, tolerant, dar nu rău; corect şi onest cu sine şi cu altcineva, să nu judece; să ierte totul, să nu repete comportamentul care aduce suferinţă altei persoane sau sie însuşi; a-l încuraja pe altul, pentru a-l sprijini şi a-i ajuta să se simtă mai bine, să râdă, să se distreze şi să păşească cu încredere şi speranţă.

Sarcina educatorului (profesorului) este de a-i ajuta copilului să-şi trezească sufletul, deschizându-l pentru o relaţie de dragoste adevărată şi de a crea condiţiile, necesare pentru ca experimentarea dragostei să devină pentru el realitate încă din primii ani de viaţă. Nu se pune problema ca să iubim pe cineva anume, ci de a fi în măsură pentru manifestarea reală a iubirii adevărate.

Calea pentru a pune în practică această idee, aşa cum rezultă din analiza lucrărilor autorilor contemporani – trezirea unei atitudini respectuoase faţî de anumite sentimente.

Tânăra generaţie, când selectează moduri de comportament, din păcate, nu întotdeauna înţelege valorile lur morale. Potrivit experţilor, anume sentimentele conduc mintea spre reînnoire şi extindere, sintetizând conceptele de material şi spiritual, personal şi universal, lumea pământească şi lumea superioară. Autorii, convingător şi insistent, afirmă că astăzi este nevoie urgent de o educaţie a culturii sentimentelor, iar tutorelui/profesorului îi revine nobila misiune de a fi mentor al inimii [10].

Pedagogi şi psihologi remarcabili subliniează importanţa realizării cu succes a obiectivului fundamental al managementului pedagogic – direcţionarea emoţiilor pe un făgaş acceptabil. Ei au definit sentimentele drept ţintă a educaţiei personalităţii (K. Ushinsky, V. Sukhomlinsky, V. Myasischev, S. Rubinştein, B. Nemensky etc.). Potrivit lui Shalva Amonashvili, cauza crizei profunde a educaţiei moderne este încercarea nereuşită de a o construi ceva pe o temelie nesigură a conştiinţei, în loc să se bazeze pe puterea sentimentelor [10].

Recunoscând sensul profund şi semnificaţia declaraţiilor acestor oameni de ştiinţă, pentru optimizarea managementului pedagogic, a fost lansată ideea de *stimulare* a „*inteligenţei emoţionale*”, dublate de „inteligenţa logică”, pe care încă este fixat învăţământul modern.

Tehnologia de instruire, special-ajustată, are destinaţia de a ajuta la educarea *raţiunii* inimii, a voinţei inimii. Aceasta, potrivit savanţilor, înnobilează sentimentele, prin capacitatea de a arăta răbdare şi reţinere, cererea de efort şi sacrificiu, capacitatea de a lucra şi de a crea.

Sunt prevăzute, de asemenea, condiţii pentru educarea şi antrenarea *voinţei* Inimii, care îl învaţă pe om să-şi exprime sentimentele sale frumos şi delicat (Shalva Amonashvili).

Este important să se înţeleagă în mod clar că programul-pilot dezvoltat vizează personalitatea, cele patru componente majore ale fiinţei umane – *fizică*, *mentală* (intelectuală), *emoţională* şi *spirituală*. În acest scop sunt stimulate competenţele globale şi abilităţile responsabile de conştientizare morală a unui act şi de auto-perfecţionare a copilului din punct de vedere moral.

Din această perspectivă, este preţioasă actualizarea ideilor despre faptul cumse dezvăluie viaţa sufletească a unui copil, conceptul de „dezvoltare firească” şi de „integritate” a copilului.

Pentru a transforma aceste idei în acţiuni pedagogice concrete, ne-am axat pe conceptul de *model antropologic orientat al omului*, reprezentat prin următoarele caracteristici. Un om are *şase dimensiuni* (*parametri*): biologico-vital, emoţional-afectiv, psihomotoriu, cognitiv-raţional, etico-valoric, social-comunicativ.

Dimensiunile sunt într-o anumită relaţie. Omul este un întreg. Două dimensiuni ocupă o poziţie centrală: emoţional-afectivă sau psihică (inima) şi psihomotorie (mâna) [36].

Această concepţie despre omar putea deveni pentru tutore/cadru didactic un reper în descoperirea talentelor, aptitudinilor, pasiunilor, la fel şi a slăbiciunilor copilului, în scopul de a-l ajuta să se dezvolte cât mai bine ca personalitate. Dezvoltarea personală presupune integritate, calităţi morale avansate, perfecţionare. Echilibrarea armonioasă a tuturor dimensiunilor existenţei umane este o condiţie a creşterii omului.

Modelul reprezintă un orizont deschis, pentru o gamă variată de aspecte ale existenţei (vieţii) omului, conţinutul (obiectul), pe care nu-l putem recunoaşte, exprima, atinge cu mâna. Ideea existenţei întregului justifică direcţionarea educaţiei spre asigurarea binelui fizic, intelectual-spiritual şi social al persoanei în creştere. Copilul este în măsură de a-şi satisface nevoile sale, de a atinge echilibrul armonios al celor şase parametri. Acesta va deveni sănătos, capabil să-şi controleze propria viaţă.

Componenta *mentală* (*intelectuală*) a conştientizării morale cuprinde abilităţi şi aptitudini globale, cum ar fi: *imaginaţia, creativitatea, dorinţa de a cunoaşte mai mult şi de a învăţa lucruri noi şi utile, de a gândi pozitiv, de a reflecta în loc de a memora*. Ideea constă în antrenamentul capacităţii de a gândi – abilitatea de a medita, de a judeca despre lucruri, oameni, evenimente, fapte – de unul singur.

„Puterea de judecată” (Im. Rant) implică cele mai avansate norme şi criterii de cultură spirituală.

Procedurile pedagogice, special concepute de noi în aceste scopuri, solicită „educarea”. Ele asigură condiţiide „utilizare” a minţii, când se poate acţiona din punct de vedere moral şi cel mai convenabil, pentru a începe procesul de *reprogramare*, dezvoltare spirituală conştientă a personalităţii copilului.

Promovarea aspectului *emoţional* în procesul de conştientizare are loc treptat. Aceste sarcini facilitează abilitatea copilului de a-şi exprima emoţiile pozitive, învăţând din propriile greşeli şi eşecuri. În acest fel, se creează premisele pentru corectarea lor. Copilul devine mai înţelept din punct de vedere intelectual şi emoţional (dezvoltarea inteligenţei emoţionale).

Componenta *fizică* se încurajează aplicarea practică a materialului de predare, asimilat în timpul activităţii copiilor, special organizate de profesor. Exerciţiile preconizate în acest scop activează capacitatea, abilităţile copilului de a ieşi în lumea reală, de a acţiona, depăşind temerile apărute. Chiar presupunând că ar putea greşi, dar având convingerea, că va învăţa din erori, devenind astfel mai puternic mental, emoţional şi fizic.

În ceea ce priveşte componenta *spirituala* a personalităţii – cea mai importantă măsurătoare a procesului de învăţământ specializat – acţiunile pedagogice proiectate sunt orientate spre lumea spirituală a copilului. Ele îl motivează şi îl inspiră să-şi depăşească propriile limite în calea ascensiunii sale morale, totodată îi ajută în atingerea adevăratului succes în viaţă, inclusiv, în activitatea la învăţătură.

Copilul însuşi, din esenţa stării sale spirituale, din moralitatea inimii trebuie să deducă regula de comportament – *de a proceda faţă de cineva aşa cum ar dori să se procedeze faţă de el*. Pedagogii oferă sprijin pentru formare, care vizează dezvoltarea şi educaţia spirituală, prin facilitarea însuşirii creatoare a legilor fundamentale ale moralităţii, materializate în realităţile vieţii cotidiene.

Modelul de învăţământ spiritualizat, propus de noi, creează premise pentru stabilirea echilibrului armonios între aspectele fiziologic, psihic şi social ale personalităţii. Copilului însuşeşte metoda generalizată de conştientizare morală a unui act.

Materialele didactice incluse în carte favorizează trezirea sentimentelor spirituale superioare. Procedurile tehnice oferă posibilitatea de formare şi dezvoltare a capacităţii şi motivaţiei copilului de a depune eforturi pentru a aduce, prin faptele sale, bucurie altor oameni, încercând, în acelaşi timp, propria sa plăcere.

Obţinerea unui asemenea rezultat în practica educaţională necesită pregătire şi concentrarea eforturilor de predare. *Evidenţierea şi exprimarea forţei interioare* a discipolilor ne poate împinge

dincolo de limitele posibilităţilor noastre intelectuale, emoţionale şi fizice, ce definesc, de multe ori, comportamentul nostru uman.

Anume în acest sens este concepută în lucrare esenţa spiritualizării şi însufleţirii procesului pedagogic moral-ajustat.

### 1.2. Cum să predăm şi să educăm, ca să nu afectăm psihicul unui copil sau Cât de multă libertate să-i dăm copilului?

*Numai prin libertate ne putem pregăti pentru libertate, numai prin cooperare ne putem pregăti pentru armonie socială şi cooperare, numai prin democraţie ne putem pregăti pentru democraţie*

(Celestin Freinet)

În baza acestor adevăruri ştiinţifice este important să formulăm un deziderat cu privire la dezvoltarea armonioasă a vieţii, schimbarea lumii în bine, începând cu schimbarea spirituală (fină) a omului, a calităţilor lui interioare. Pentru că nu se poate aspira la schimbarea lumii în bine, fără ca omul să se schimbe. Oamenii de ştiinţă occidentali văd în calitate de sarcină centrală a învăţământului, în condiţiile de astăzi, îndepărtarea omului de lumea materială obiectivă, care de fapt şi-a epuizat deja rezervele, şi-l orientează spre „împărăţia spiritului", unde pot fi găsite adevăratele valori şi unde Eu-l suprem va exista, în scopul de a se deschide şi de a se auto-realiza [13].

Pe fondul acestor noi provocări ale erei schimbărilor, modelul de învăţământ dezvoltat în studiul de faţă, se concentrează pe *mobilizarea şi utilizarea rezervelor ascunse* ale copilului; *auto-îmbunătăţirea* şi *auto-reglementarea structurilor sale funcţionale*. Toate acestea implică înţelegerea şi recunoaşterea de către mentor a esenţei dezvoltării şi formării spirituale şi morale a omului în creştere.

În filosofia modernă a educaţiei „dezvoltarea spirituală" este interpretată ca un „avânt vital al forţelor interioare, ca un potenţial al Naturii. Potrivit conceptelor ştiinţifice, focul interior, energia psihică transmisă de natură, se manifestă în formă de mişcare a trei pasiuni (tendinţe, mişcări „stihiinice") ale copilului: pasiunea pentru *dezvoltare*, pasiunea pentru *a deveni adult* şi pasiunea pentru *libertate*. Aceste forţe ale naturii sunt definite de autori „stihiinice", deoarece se „năpustesc" asupra copilului dintr-odată şi îl iau prizonier; sunt *pasiuni*, deoarece însuşi copilul tinde spre ele, doreşte să fie învăluit de ele şi, fiind un sclav al pasiunilor sale, se simte liber. Datorită mişcării acestor forţe stihiinice, din momentul conceperii şi îndată după naştere, copilul continuă să se formeze, umanizându-se şi civilizându-se [11].

Pentru prezentul studiu, un aspect fundamental îl reprezintă ideea, potrivit căreia esenţa spirituală şi morală a copilului este îndreptată spre ascensiune, având un impuls interior de exprimare şi maturizare. Activităţile de predare şi educaţie vor fi direcţionate nu spre scopul restrâns de înarmare a copiilor cu cunoştinţe, abilităţi, aptitudini, ci spre formarea unor calităţi ale moralităţii. Sarcina centrală este *manifestarea, dezvoltarea, avântul stării spiritual-sufleteşti interne* a individului – surse şi forţe călăuzitoare ale întregii vieţi umane, inclusiv a puterii morale, precum şi a puterii copiilor de a-şi pune în acţiune propriile soluţii. În acelaşi timp, este esenţial ca forţele sufleteşti şi fizice să fie într-o interacţiune corespunzătoare.

Procesul de învăţământ are priorităţile sale obiectual-spaţiale, moral-sociale, care oferă libertate pentru manifestarea posibilităţilor înnăscute ale copilului, într-un anumit context moral.

Pentru a satisface tendinţa „stihiinică" către *dezvoltare* preconizăm direcţionarea acţiunilor pentru a răspunde cerinţelor spirituale şi cognitive ale copiilor, oferindu-le condiţii bune pentru autoafirmare.

Potrivit psihologiei, vârsta preşcolarului este cea mai favorabilă pentru dezvoltare. Ceea ce nu se realizează în această perioadă, în viitor, va fi imposibil de a aduce la perfecţiune sau chiar nu va putea deveni o personalitate cultivată di punct de vedere moral.

Pedagogia încurajează aspiraţia copilului la *maturitate*. Experţii cred că acesta este un garantpentru viaţa viitoare. Un copil poate deveni pentru societate un om curat din punct de vedere moral şi spiritual, intelectual dezvoltat, conştient, cu un sentiment de datorie şi responsabilitate. Toate acestea le poate asigura şi o bună calitate a procesului de învăţământ. În scopul de a activa pasiunea copilului de a deveni adult trebuie să-i creăm copilului un mediu prietenos, distins pentru comunicare în condiţii de egalitate, confirmând, în mod constant, creşterea personalităţii, ajutându-l să se simtă matur, în cazul în care el încă nu este deloc adult, ci copil.

În cursul învăţământului se creează condiţii de conservare a sentimentului de *a alege în mod liber*. Pedagogii au misiunea de a spriji copilul, de a-i cultiva responsabilitatea. În acest proces au loc mai multe restricţii decât permisiuni, mai multe conflicte şi necazuri, decât bucurii şi cooperare. Libertatea nu va fi concepută de tutore ca o permisivitate haotică, care poate afecta soarta copilului. Interdicţiile permanente şi sancţiunile adulţilor sunt o reflectare a suprimării aspiraţiilor copilului la maturitate şi libertate.

Sintetizând cele expuse, se poate afirma, că furnizarea unei direcţii spiritualizatoare şi inspiratoare în procesul educaţional deschide posibilitatea de a crea condiţii mai bune pentru invitarea şi satisfacerea, dezvoltarea în continuare a potenţialului copilului. Aceasta permite fixarea acţiunilor pedagogice pe mişcarea pasiunilor, naturale, în copil şi a ghida acest proces în direcţia dezvoltării

depline a forţelor şi abilităţilor, pe identificarea şi aprobarea personalităţii copiilor, inclusiv în sfera vieţii spirituale şi morale.

Un instrument eficient pentru mobilizarea şi utilizarea competenţelor copiilor ar putea fi *saturaţia cu imagini sublime şi subtile* care alimentează sufletul copiilor, pentru a fi (?????) şi a fi liberi.sufletului şi inimii pe calea dezvoltării, maturizării şi libertăţii copilului. Aici vedem un profund sens al educaţiei, ca parte principală a procesului de învăţământ moral-regizat. Astfel de imagini-valori, au rolul de fermenţi spirituali. Acestea sunt imaginile dragostei, frumuseţii, bunătăţii, loialităţii, creativităţii, compasiunii, bucuriei, empatiei; imaginile bunei gândiri, responsabilităţii sunt imaginile autocunoaşterii, autoperfecţionării etc.

În dezvoltarea sa spirituală, fiecare om ca şi cum „repetă", „reproduce" procesul de dezvoltare spirituală a omenirii, tehnologia noastră este modelată în aşa fel, încât să se stabilească o consecutivitate „naturală", pe care o prevede procesul pedagogic. Asimilarea de cunoştinţe moral-etice, devine, în acelaşi timp, un proces de dezvoltare a competenţelor de bază. Aceste cunoştinţe se datorează *capacităţii de a cumpăni* lumea înconjurătoare, încă neînţeleasă de copil, realitatea obiectivă a vieţii. Este necesar să cugete asupra celor percepute, dar nu să repete cuvintele altora, chiar şi cele mai corecte.

A fost imposibil să nu luăm în considerare şi faptul, că fiecare copil, alături de forţele exterioare, are propriile sale *puteri individuale* – aptitudini, talente, posibilităţi, calităţile.

Fiecare copil, aşa cum pe bună dreptate au remarcat autorii, vine în viaţă, cu un caracter deja format. Puteţi înnobila esenţa omului, dar nu o puteţi schimba. Recunoaşterea esenţei imuabile a unui copil, potrivit experţilor, va fi pentru profesorul-tutore cheia pentru identificarea personalităţii lui „pentru îndrumarea lui în căutarea şi identificarea propriei sale Misiuni" [2].

Acestei destinaţii corespunde modelului de interacţiune pedagogică, bazat pe stimularea inteligenţei emoţionale, specificul căreia va fi discutat în următoarele pagini.

### 1.3. Asimilarea interpretării morale a unei acţiuni – linia strategică în construirea procesului didactic

*Când înţelepciunea va intra în inima ta şi cunoaşterea va fi plăcută sufletului tău, atunci mintea te va proteja.*

(Solomon)

Analiza semnificaţiei acestui enunţ sugerează că promovarea comportamentului culturii faţă de ceilalţi se asociază cu formarea aptitudinii şi nevoii omului în creştere să gândească asupra faptelor

şi acţiunilor sale, capacităţii de a recunoaşte şi a distinge scopurile morale de cele imorale, aliniindu-se modelului social aprobat.

Este clar că doar o înţelegere limpede a scopului determină activismul şi responsabilitatea subiectului pentru acţiunile şi intenţiile sale. Comportamentul omului reprezintând legătura dintre conştient şi inconştient, rolul secundar şi conducător, potrivit psihologiei.

În opinia lui S. Rubinştein, înţelegerea binelui are un conţinut moral, suficient, pentru a-l determina pe om să facă acest lucru. Este o motivaţie suficient de puternică.

În contextul acestor idei, sarcina acestei lucrări este să arate în ce condiţii şi sub influenţa căror factori este posibilă dezvoltarea capacităţii de a recunoaşte sensul moral al interacţiunii cu ceilalţi copiii de 5-6 ani (sau mai mulţi). La această vârstă copilul deja este capabil să acopere întregul proces de activitate, de la stabilirea obiectivului până la obţinerea rezultatului (B. Ananiev) şi, prin urmare, putem vorbi despre o posibilitate de însuşire a proceselor de conştientizare a unui act, a unei fapte.

În cazul utilizării metodelor tradiţionale de educaţie morală, procesul de formare a capacităţii preşcolarilor de a recunoaşte sensul moral al acţiunilor este ineficient, nu prevede asimilarea cunoştinţelor, a modurilor relevante de gândire.

Personalitatea, conform înţelegerii ştiinţifice, se formează prin asimilarea conştiinţei evoluate social. Ea cuprinde unitatea dialectică a patru componente interdependente: *cunoştinţele despre realitate, omul însuşi şi activităţile sale; experienţa îndeplinirii modurilor de activitate constituite istoriceşte; experienţa de activitate creatoare şi de atitudine emoţională faţă de lume*.

Examinată în acest context, dezvoltarea capacităţii de conştientizare morală a acţiunii, în ontogeneză este concepută ca un proces de stăpânire a experienţei relevante a generaţiilor anterioare. Astfel, am ajuns la ideea despre nevoia de direcţionare a educaţiei spre formarea la copii a cunoştinţelor despre sensul moral al manifestărilor comportamentale, despre modul în care trebuie să gândească asupra lor. , însăşi activităţii cu privire la conştientizarea acestui sens în condiţii specifice, atitudinii emoţionale corecte faţă de acesta, precum şi faţă de metoda aplicată de conştientizare.

Experienţa socială a identificat unele cunoştinţe ce ţin de „nucleu”. Cunoaştere este legată de *modul* (*etalonul*) *socio-specific de raţionament*, de chibzuire a acţiunilor alternative, în situaţii de probleme conflictuale., Aceasta reflectă logica impactului asupra stării interioare a subiecţilor de comunicare.

Având aceste cunoştinţe, copilul va fi capabil să detecteze în mod independent contradicţia dintre dorinţele şi interesele altora şi ale sale proprii. El va conştientiza sensul adevărat al acţiunii şi, în consecinţă, îşi va dezvolta spiritul pentru a pune în aplicare scopul moral într-o anumită situaţie de

viaţă. Pe baza acestor considerente, eforturile învăţământului sunt concentrate pe formarea etalonului menţionat mai sus, de interpretare a comportamentului şi comunicării cu cei din jur.

### 1.4. Instrument şi criteriile pentru o instruire eficientă

*Cu cât omul este mai bogat în dezvoltarea sa mentală şi morală, cu atât mai liber este, mai multă plăcere îi aduce viaţa.*

(Anton Cehov)

La modul general, aceste enunţuri pertinente ne-au sugerat modul raţional prin care ar trebui să ne îndreptăm spre ţintă. Abilitatea de a pătrunde în esenţa morală a comportamentului se manifestă, de regulă, numai atunci când copiii sunt implicaţi în procesul de căutare a soluţiilor pentru problemele etice, noi pentru ei înşişi. Prin acestea copilul îşi poate realiza potenţialul creativ, necesar pentru conştientizarea scopurilor morale de comportament.

Problema morală-explorativă a fost recunoscută drept un „design" pedagogic artificial, un instrument unic, Prin care este posibil să-i ajutăm copilului în captarea experienţei de a conştientiza manifestările sale comportamentale.

Problemele pe care noi, adulţii, le impunem copilului sau cele pe care şi le impune el sieşi, sub influenţa diferitor situaţii din viaţă, nu îndeplinesc criteriile. Unele dintre acestea necesită numai utilizarea anumitor cunoştinţe cu privire la normele de conduită, prinse în treacăt sau digerabile în prezent, fără stimulare a efortului mental al copilului. Când, însă, copilul gândeşte asupra problemei morale, a cărei soluţie poate duce la dezvoltarea de noi idei, cunoştinţe, această situaţie necesită un efort real, încordarea imaginaţiei creative, spirit de observaţie, mai multă concentrare, precum şi o memorie mai bună.

Managementul pedagogic are prioritatea de a *promovai activitateai analitică comparativ cu cea sintetică*. Din practica tradiţională se ştie că avem timp prea puţin pentru activitatea analitică. De aceea, pledăm pentru predarea-învăţarea materialului, pornind nu de la normele şi regulile de conduită morală, ci de la analiza situaţiilor de problemă, oferind copilului un motiv pentru deducţia elementelor care sunt importante în înţelegerea contextului lor etico-moral. Cred că este foarte important să dezvoltăm la un copil libertatea de voinţă, care permite asimilarea ideii de bine, de tact, de cordialitate, de frumuseţe ca urmare a activizării activităţii ritmice a vieţii sufleteşti. Materialul de studiu, destinat copiilor, trebuie să corespundă nevoilor emergente ale esenţei lor.

Rezultatul soluţionării sarcinilor morale, propuse de noi, în predarea unui curs, îl constituie *cunoştinţele sistemice* dobândite de copii, cu privire la valoarea morală a acţiunilor, la metodele de judecată morală şi punerea lor în practică. Aceste cunoştinţe etice (idei) sunt de natură generală,

fixând sensul moral al onestităţii, bunătăţii, nobleţei etc., nu a unei anumite persoane, ci a cinstei, în general, a nobleţei, ca trăsături de personalitate, care sunt valori pentru toţi oamenii, spre care ei trebuie în mod constant să tindă.

## Capitolul II. RESURSELE DE ASIGURARE A CALITĂŢII FUNCŢIONĂRII MODELULUI EDUCAŢIONAL NOVATOR

### 2.1. Crearea condiţiilor pentru asimilarea deplină a elementelor noi de conţinut

*Oamenii au nevoie de o morală întemeiată pe experienţă, pe raţiune.*

(Helvetius)

În contextul acestei idei, actuale şi pentru zilele noastre, descoperim nişte parametri clari de selectare a conţinutului programului educaţional, ştiinţific fundamentat, de dezvoltare a culturii moralităţii umane. Conformându-ne acestor repere, am am fundamentat conţinutul curricular pe sistemul de elemente structurale ale *mecanismului psihologic*, de conştientizare morală a unui act (motivaţional – obiectivist, emoţional – estimativ), care integrează cele trei subsisteme ale procesului de *cunoaştere* (cognitivă), *volitivă* (comportamentală), *emoţională* (afectivă). În programul curricular au fost cuprinse următoarele tipuri de conţinut. *Primul*:

- *cunoaşterea* (*reprezentarea*) consecinţelor acţiunii şi stării interioare a subiecţilor comunicării; a logicii de chibzuire a actului, cu orientare la cerinţele modelului social;
- *abilitatea* de a percepe, de a înţelege, de a prezenta în mod logico-verbal impresiile unei situaţii specifice de viaţă; de a exercita o corelare şi un echilibru al acţiunilor pentru subiecţii relaţionării; de a pune în practică formele de comportament acceptabile şi pentru celălalt;
- *experienţa* activităţii creatoare;
- *experienţa* atitudinii emoţional-valorice – judecăţi cu privire la calitatea morală a actului, o reflectare a cunoaşterii metodei social-obiective de raţionament, capacităţii de a o aplica în mod independent şi de a o accepta drept ca un *criteriu universal* de justificare a sensului moral al manifestărilor comportamentale.

La baza conţinutului educaţional se află *metodele universale de gândire şi activitate* a copilului. Acestea vizează obţinerea cunoştinţelor sistemice despre latura morală a acţiunilor şi aplicarea lor în situaţii specifice: tehnici de proiectare a scopurilor, motivelor, conţinutului acţiunilor pentru punerea lor în aplicare, rezultatului aşteptat.

*Al doilea tip* de conţinut cuprinde cunoştinţele cu privire la acţiunile şi conceptele, abilităţile necesare, ce fac acele „cărămizi”, din care se construieşte orice act de raţionare a interacţiunii morale cu cei din jur, într-o anumită situaţie.

Studiul este o componentă *de bază* a programului formării aptitudinii şi nevoii copilului de a gândi, pe criterii morale, asupra acţiunilor înainte de a le face, reprezentând un *mijloc* de selectare şi de construcţie a noului conţinut, pentru a fi transmis copiilor. Această componentă de conţinut trebuie reflectată în curricula şi planurile muncii educative, precum şi în practica activităţii psihologo-pedagogice a mentorilor.

*Condiţia de bază* (instrumentul) a asimilării depline a conţinutului poate fi stăpânită de copil datorită *modelului moral-argumentat* (*schemei*) *de raţionament.* Copilul poate recrea relaţia de transformare a stării emoţionale a celuilalt, prin anumite mijloace, care sunt înţelese drept favorabile pentru starea inteioară a însuşi iniţiatorului de comportament. Modelul de raţionament va îndrepta în direcţia corectă însuşi *cursul* procesului de implementare a conştientizării morale a actului. Prin urmare, copilul îşi va putea stabili scopuri nobile şi poate depune eforturi pentru a le realiza în practică.

Modelul de raţionament, transmis de adulţi, ar putea fi o bază pentru *cunoaşterea generală.Copilul trebuie să ştie că* tot ce ridică demnitatea de om este bine, şi rău – tot, ce o diminuază. Decorate într-un discurs, aceste idei şi concepte vor constitui conştiinţa copilului şi modul de înţelegere a noţiunilorde bine şi rău. Cu ajutorul limbajului, el va învăţa să fie conştient de procesul său de gândire, astfel ajungând să stăpânească procesul gândirii.

Un *alt* factor important care favorizează abordarea generalizată a aspectului moral al comportamentului este *însuşirea de a utiliza schema menţionată de raţionare* a acţiunilor, în rezolvarea unor probleme de familie. Acest lucru îi va permite copilului de a căuta în mod independent şi a găsi soluţii corecte din punctul de vedere al idealului moral: gestionarea procesului de gândire, ajustarea dorinţelor proprii cu cele ale altor oameni.

Cea de *a treia condiţie*: *consolidarea metodei de raţionament, în procesul de evaluare a manifestărilor proprii şi a altora* faţă de ceilalţi. Acest lucru va avea oportunitatea de a dezvolta abilităţi în utilizarea tehnicilor de judecată, ca un sprijin universal în identificarea sensului moral al acţiunilor.

Am identificat elementele structurale ale programului educaţional inovativ, care acţionează ca un *set* de *mijloace* adecvate de punere în aplicare a conţinutului, în condiţiile activităţii copiilor.. Aceste mijloace sunt concepute pentru a oferi:

- asimilarea cunoştinţelor sistemice despre sensul moral al acţiunilor, despre modul corect de a gândi asupra lor;
- însuşirea procesului de raţionare holistică a soluţiilor alternative, comparate pentru situaţiile problematice cu conţinut moral;
- consolidarea cunoştinţelor şi abilităţilor dobândite, în evaluarea de către copil a acţiunilor altora şi ale sale, în relaţie cu alţii.

### 2.2. Instruirea copiilor, stimularea inteligenţei emoţionale

> *Când omul nobil învaţă şi educă, el conduce, dar nu trage după sine, încurajează, dar nu forţează, arată calea, dar permite discipolului să meargă singur. Întrucât conduce, dar nu trage, el este în acord cu elevul. Pentru că încurajează, dar nu forţează, elevul învaţă uşor. Deoarece el doar deschide calea, oferă elevului posibilitatea de a reflecta. Acordul dintre învăţător şi elev, uşurinţa de a învăţa şi oportunitatea de a gândi singur, aceasta înseamnă să fii mentor priceput.*
>
> (Confucius)

Această cugetare profundă a filosofului ne-a ajutat să înţelegem mai bine sensul culturii de interacţiune pedagogică, prin care poatefi stimulată dezvoltarea sferei morale şi spirituale a copilului. De asemenea, am văzut că ideile de mai sus, au o importanţă deosebită pentru ziua de azi, ele arată calea pe care trebuie să meargă reforma şcolii moderne, pentru a deveni dezvoltativă, mai prietenoasă elevului.

Aceste consideraţii ne inspiră să căutăm modalităţi de optimizare a acţiunilor formative. Am introdus un concept nou pentru acest studiu – *interacţiunea pedagogică, bazată pe inteligenţa emoţională* (în comparaţie cu „inteligenţa logică", deţine poziţia dominantă în practica pedagogică modernă). Constatările cercetărilor pedagogilor şi psihologilor se referă la experienţa novatoare, care extinde limitele pedagogiei tradiţionale.

Inteligenţa emoţională vizează sfera afectivă. Aceasta include competenţa emoţională, atât cea personală, cât şi abilitatea de a recunoaşte emoţiile altor oameni, precum şi empatia, motivarea şi capacitatea de a ne gestiona emoţiile [28].

Avem nevoie astăzi de aceste calităţi, când egoismul, violenţa şi sărăcia spirituală par să cuprindă viaţa noastră comună. Potrivit psihologiei, emoţiile noastre au o „minte" proprie, care se conduce în mod independent de propriile sale opinii [28, 42]. Oamenii nu sunt conştienţi întotdeauna de impulsurile lor emoţionale.

În acelaşi timp, cercetătorii ştiinţifici sugerează că oamenii pot să înveţe să recunoască şi să gestioneze emoţiile lor. Aceste idei sunt preluate de noi şi constituie o platformă pentru dezvoltarea unui model de instruire.

Ne-am bazat pe dovezile care arată că abilităţile etice fundamentale ale vieţii noastre se bazează pe cele emoţionale. Oamenii care sunt sclavii impulsurilor lor (emoţii de nivel mediu), sunt lipsiţi de autocontrol. Ei au de suferit foarte mult din punct de vedere moral. Capacitatea de a controla impulsurile stă la baza voinţei şi a caracterului. Rădăcinile altruismului se află în empatie, în capacitatea de a citi emoţiile altora. Faptul că nu iei în seamă problemele sau disperarea altuia arată lipsa de iubire. Avem nevoie în vremurile noastre, fără îndoială, de compasiune [6, 22-23].

Inteligenţa emoţională este un element esenţial de legătură între *sentimente, caracter* şi *instinctele morale.*

În ceea ce priveşte conceptul de „inteligenţă emoţională”, potrivit lui D. Goleman, el cuprinde asemenea aptitudini, cum ar fi capacitatea subiectului de a „produce” o motivaţie şi a depune insistent eforturi, pentru a atinge obiectivul, în ciuda eşecurilor; de a-şi limita impulsurile şi de a amâna satisfacţia; de a-şi controla starea de spirit în a te priva de capacitatea de a gândi, de a spera [23]. Autorii cred aceste abilităţi pot fi insuflate, cultivate copiilor, ceea ce le va da o şansă mai bună în viaţă, indiferent de potenţialul lor intelectual, angajat genetic.

Este important să se ia în considerare şi rezultatele sondajului cu participarea unui număr mare de părinţi şi profesori, arată prezenţa tendinţelor globale ale generaţiei actuale de copii, care au mai multe probleme emoţionale decât cele din trecut: ei sunt mai încrezători, mai violenţi şi mai nestăpâniţi, mai impulsivi şi mai agresivi [6]. Din păcate, de educaţia emoţională a copiilor ne ocupăm mai puţin, ceea ce duce la consecinţe dezastruoase.

Ce am putea schimba, pentru a ajuta copiilor noştri, ca să le fie un pic mai bine în viaţă? Potrivit experţilor, ar fi o nouă perspectivă oferită şcolilor, pentru a forma elevii, implicând, în acelaşi timp, atât mintea, cât şi sufletul lor. Este deja clar că un asemenea tip de educaţie trebuie să se includă în program studiul abilităţilor semnificative pentru viaţa omului, cum ar fi auto-cunoaşterea, auto-controlul şi empatia, precum şi arta de a asculta, de a rezolva conflictele, de a interacţiona.

Modalităţile de exprimareconstituie o problemă a educaţiei. Întrebarea este, cum putem conferi inteligenţă emoţiilor noastre, pentru a schimba mediul şcolar, transformându-l în unul umanizat. În acest context, studiile  arată că în prezent, în multe state, există zeci de mii de şcoli care au programe de educaţie socială şi emoţională, în care se îmbină curriculum-ul de educaţie a caracterului cu prevenire a violenţei, a agresivităţii încă de la o vârstă fragedă. În 2002, UNESCO a lansat o iniţiativă globală, pentru a promova educaţia socială şi emoţională şi a adoptat Declaraţia de

punere a acesteia în aplicare la nivelul instituţiilor Ministerului Educaţiei din 140 de ţări [52]. Sper ca rezultatele acestei cercetări să satisfacă cerinţele timpului. Ele reflectă încercarea autorului ei de a integra standardele de educaţie socială şi emoţională, în contextul generalizărilor morale şi a conştientizării a acţiunilor, accesibile copiilor.

Raţionalitatea şi utilitatea unei astfel de integrări rezultă din analiza descoperirilor revoluţionare în domeniul cercetării creierului. Potrivit acestora, starea spirituală şi acţiunile liderilor (îndrumătorilor) au un impact asupra celor pe care îi îndrumă. În acest caz, mentorul (educatorul sau învăţătorul) aduce emoţii pozitive celor cu care vorbeşte – un *rezervor de elemente pozitive, eliberând tot binele care este în oameni.* În cazul emoţiilor negative (frică, anxietate etc.) se creează o *disonanţă*, care subminează temeinic ceea ce i-ar permite copilului să strălucească, să aibă succes, să fie productiv în ceea ce priveşte morala, precum şi studiile [6].

Utilizarea modelului de interacţiune pedagogică raţională, stimularea inteligenţei emoţionale influenţează comportamentul şi comunicarea. Încurajarea şi stimularea pasiunii şi entuziasmului copiilor sunt condiţii necesare pentru dezvoltare. Unii profesori ignorează complet acest aspect al intervenţiilor de formare, în ciuda faptului că el este cea mai importantă condiţie pentru a atingerea eficienţei eforturilor de educaţieîn sfera dezvoltării morale a copiilor. S-a stabilit că în cazul în care profesorul-educator nu a reuşit în această problemă fundamentală –orientarea emoţiilor în direcţia cea bună – nimic din cele întreprinse de el în scopuri didactice nu funcţionează la fel de bine cum ar putea sau ar trebui.

Acest lucru este confirmat şi de rezultatele implementării proiectului nostru de cercetare menţionat anterior („Fericirea copilului"). Succesul promovării conştientizării unei acţiuni depinde de inteligenţa emoţională, de înţelepciunea cu care ne trăim emoţiile. Concluziile proprii coincid cu opinia a sute de profesori şi studenţi, care au analizat, în decurs de mai mult de un deceniu şi continuă să monitorizeze eficienţa modelului de educaţie, care stimulează inteligenţa emoţională a copilului.

În baza acestor surse s-a acumulat o informaţie ce se referă la natura specifică a interacţiunii educaţionale, construite pe principiile *rezonanţei*. Ce resurse ar trebui să aibă mentorii, pentru a fi productivi în acţiunile lor? Cum să creăm un climat emoţional care încurajează creativitatea, *realizarea* maximă a personalităţii copilului?

Considerăm că esenţa modelului de management pedagogic bazat pe inteligenţa emoţională constă în *influenţa direcţionată asupra emoţiilor, orientându-le spre entuziasmul care dă naştere succesului şi activizează ceea ce este cel mai bun în oameni*. Cartea include materiale, din care vom vedea că acest model îl inspiră pe profesorul-educator să ţină cont de aspiraţiile personale, dispoziţiae celor care învaţă. Calitatea acestor aspiraţii poate fi esenţială pentru viaţa spiritual-morală a copilului.

### 2.3. Sincronizarea conţinuturilor studierii cu procedeele de educaţie generatoare de rezonanţă emoţională

*Prea mulţi oameni sunt în lume, cărora nimeni nu le-a ajutat să se trezească. Doar singur Duhul, atingând lutul, creează din el Omul.*
(Antoine de Saint-Exupery)

Evaluând afirmaţie necesare pentru elaborarea unui model educaţional, care activizează inteligenţa emoţională, profesionistul trebuie să clarifice componentele conţinutului conceptului, asupra căruia urmează să se concentreze în mod special.

Experţii sunt de părere că aceste componente, ce fac parte din competenţa emoţională a omului, includ: *autocunoaşterea* (cunoaşterea propriilor stări, preferinţe, resurse şi intuiţii, conştietizarea propriilor emoţii şi a consecinţelor acestora); *autoaprecierea (*cunoaşterea propriilor forţe şi limite); *încrederea în sine* (evaluarea corectă a meritelor şi abilităţilor sale); *autoreglarea* (administrarea propriilor stări interioare, impulsuri şi resurse); *autocontrolul* (controlul asupra emoţiilor şi impulsurilor perturbatoare); *siguranţa* (ataşamentul faţă de animite valori: cinste şi onestitate); *conştiinciozitatea* (responsabilitatea pentru acţiuni); *adaptibilitatea* (flexibilitate atunci când e nevoie de schimbare); *deschidere spre nou* (gătinţa de a utiliza noi informaţii şi abordări noi); *motivaţia* (ţendinţe emoţionale, care gestionează sau facilitează realizarea obiectivelor); *motivul de realizare* (dorinţa de îmbunătăţire sau perfecţionare); *obligativitatea* (devotament faţă de angajamentele grupului şi organizaţiei); iniţiativa (disponibilitatea de a folosi toate posibilităţile); *optimismul* (perseverenţa în atingerea scopului, în ciuda obstacolelor şi eşecurilor) [18]. În ceea ce priveşte acest studiu, el este axat, în principal, pe opiniile autorilor, care cred că rezonanţa, generată de educaţie bazată pe inteligenţa emoţională, trece dincolo de gândirea pozitivă, acoperind o gamă largă de *competenţe* ale copiilor: un *nivel avansat de autocunoaştere, înţelegere empatică, stăpânire de sine, o relaţie mai armonioasă cu lumea exterioară* [6]. Fiecare dintre aceste patru domenii ale inteligenţei emoţionale, potrivit experţilor, contribuie la atingerea efectului de rezonanţă pentru gestionarea pedagogică printr-un set de *abilităţi* ale mentorului.

*Autocunoaşterea* contribuie la o mai bună stare de spirit a individului. Copilul va învăţa să înţeleagă manifestările emoţionale, fie ele pozitive, fie negative (de exemplu, nemulţumirea de sine).

Cunoaşterea de sine, potrivit oamenilor de ştiinţă, este baza pentru orice altceva: dacă nu putem identifica propriile emoţii, nu le vom putea stăpâni, şi cu atât mai puţin vom fi capabili să înţelegem emoţiile altora. Cunoaşterea de sine are de asemenea un rol esenţial în empatie, care

înseamnă simţire, cum vede altcineva o situaţie: dacă cineva ignoră în mod constant sentimentele, el nu va fi capabil să capteze şi sentimentele celorlalţi.

Conştiinţa socială – în special *empatia* –este următorul pas pentru responsabilitatea primară a copilului. Stimularea empatiei implică crearea unei atmosfere plăcute în relaţie cu alţii şi a dorinţei de a oferi asistenţă; capacitatea de a încerca să se înţeleagă unul pe altul, stabilind relaţii reciproc avantajoase. La rândul său, actualizarea atitudinii proactive faţă de alţii generează un climat emoţional stabil şi o atmosferă emoţională pozitivă, la nivelul grupului, permiţându-i individului să construiască şi să consolideze legăturile eficiente cu restul membrilor grupului.

Pentru un mentor este important să-şi amintească că există o legătură între conştiinţa de sine şi empatia care promovează autocontrolul, exprimat în recunoaşterea realităţii emoţionale a membrilor grupului/clasei.

Bazându-ne pe cele expuse mai sus, am ajuns la concluzia că sensul ajustării speciale a procesului pedagogic, cu impact de rezonanţă, constă în cultivarea celor patru elemente evidenţiate ale inteligenţei emoţionale, care, potrivit experţilor, nu sunt un talent înnăscut, ci abilităţile de studiu.

Angajamentul didactic al învăţământului se bazează pe ideea de *scoatere în lumină a inteligenţei emoţionale*, prin utilizarea unor proceduri care să conducă la favorizarea acestor noi competenţe. Sarcinile special concepute în acest scop asigură condiţiile necesare pentru mentor în trezirea pasiunilor şi entuziasmului copiilor, ele contribuie la stabilirea unui climat emoţional sănătos, în care toată lumea se simte entuziasmată şi utilă.

Funcţionarea mecanismului utilizării forţei inteligenţei emoţionale în formarea metodei generalizatoare de conştientizare de către copil a calităţii morale a unei acţiuni asigură cheia pentru obţinerea acestui rezultat. Practica ne-a demonstrat că acest mecanism înseamnă implicarea copiilor în descoperirea adevărului moral cu privire la ei înşişi şi la ceilalţi. Există o speranţă unică şi un vis cu privire la un posibil viitor din punct de vedere moral. De asemenea, ei creează şi încearcă noi moduri în acest proces, în care oamenii pot interacţiona.

Modelul de management educaţional este definit de noi ca o gestionare bună: promovarea armonizării pasiunilor fireşti ale copilului şi asocierea acestora cu reprezentarea unui viitor imaginat pentru copil, din punct de vedere moral. S-a constatat că cel mai bun mijloc, în acest context, este când mentorul apelează la aspiraţiile individuale şi colective ale copiilor. În acelaşi timp, se aliniază la imaginea, în curs de formare, privitoare la valoarea morală a acţiunii.

Această imagine ideală – formaţiune integră a domeniului cognitiv – este furnizată de profesorul-educator şi funcţionează în timpul studiului; sub forma unei generări continue de *ipoteze*. Cele din urmă reprezintă modele de comportament şi atitudini în căutarea soluţiilor pentru situaţiile

de problemă explorate, care necesită o alegere morală, provocând copilul la sentimente plăcute şi cointeresându-l în cunoaşterea noului. Copiii învaţă a vedea, a simţi, a se mira, a descoperi, a compara, a analiza evenimentele vieţii – prin prisma inteligenţei emoţionale, dezvoltându-şi capacitatea de a înţelege şi a accepta fundamentele morale ale lumii.

Specificul tehnicilor dezvoltate în studiu constă în *armonizarea* – alinierea la modelul perfect de moralitate, dublată de rezonanţă, care îl antrenează pe copil atât la nivelul intelectual, cât şi emoţional. Este important să reţinem că armonizarea, în contrast cu o simplă *aliniere* la idealul moral, trezeşte entuziasmul motivator de punere în practică a acţiunilor şi faptelor orientate din punct de vedere moral ale copilului.

Provocarea este modul, în care profesorul-mentor poate armoniza conceptul idealului acţiunii morale, cu strategia de comportament adecvat, astfel încât să trezească în copii sentimentele, pasiunea. Practica arată că profesorii care au inteligenţă emoţională ştiu că o astfel de armonizare implică mai mult decât simpla informare cu privire la normele moral-etice. Aceasta trebuie să stabilească o conexiune directă cu centrele emoţionale ale copiilor.

*Logica* (algoritmul) modelării lecţiilor speciale ale vieţii spirituale şi morale prevede realizarea momentului, când această armonie furnizată devine dominantă, iar copilul simte o scânteie de bucurie, îmbrăţişată de mulţi membri ai grupului, mobilizând capacitatea lor de a acţiona.

Crearea unor astfel de condiţii, care să conducă la mecanismul de armonizare, oferă o implicare profundă în procesul de identificare a decalajului dintre realitatea emoţională a grupului în situaţii tipice de viaţă şi reprezentarea sa ideală despre preţul moral al acţiunilor, inclusiv punctele de vedere asupra propriului comportament, în cadrul grupului. Ca urmare, mentorul poate orienta energiile individuale ale copiilor pentru sarcinile grupului, încurajând *realizarea* (performanţa), pregătirea cu succes pentru o varietate de standarde de comportament moral. În acest caz, mişcarea este direcţionată către un vis comun, către valorile morale colective şi o nouă oportunitate a copiilor în autoperfecţionarea morală.

Generalizând cele spuse referitor la condiţiile de funcţionare a modelului rezonabil de educaţie, observăm că acesta sugerează o nouă strategie de interacţiune pedagogică, care cer profesorului-tutore o *nouă cultură de gândire, noi atitudini* şi *noi moduri de comportament*. Prin urmare, procesul de învăţare continuă a mentorilor, în scopul însuşirii abilităţilor de management ca parte a operaţiunilor de fiecare zi în timpul desfăşurării activităţilor speciale, iar instituţiile noastre pilot de formare să devină un loc unde oamenii prosperă, lucrând împreună.

S-a stabilit că asistenţa oferită profesorilor noştri în cultivarea unei game mai largi de competenţe legate de inteligenţa emoţională sau de aprofundare este benefică. Ei au recunoscut (fapt

constatat şi de cercetările lui Daniel Goleman) că încep să-şi manifeste şi la domiciliu nivelul avansat de autocunoaştere, înţelegere empatică, de autocontrol şi că relaţiile lor cu ceilalţi sunt mai bine armonizate.

### 2.4. Promovarea standardelor educaţionale avansate în contextul desfăşurării procesului de formare morală

*Procesul pedagogic poate fi considerat eficient doar atunci când educaţia are loc înaintea instruirii. Spiritul, provocat spre acţiune, va absorbi cunoştinţele ca pe o hrană, de care elevul are nevoie pentru a creşte şi a se forma ca personalitate.*

(Shalva Amonashvili)

Este un enunţ expresiv al binecunoscutului profesor şi cărturar ce defineşte clar priorităţile procesului de învăţământ. Acesta oferă perfecţionarea morală şi spirituală a personalităţii copilului. Priorităţile se îmbină perfect cu beneficiile managementului pedagogic, centrat de inteligenţa emoţională, promovat insistent în studiul de faţă.

Prezenta lucrare orientează specialistul să se concentreze pe trei idei principale, sugerate de experţi: *identificarea realităţii emoţionale a grupului/clasei, unor copii în parte; vizualizarea idealului de comportament moral-valoros; promovarea inteligenţei emoţionale în domeniul însuşirii experienţei morale şi spirituale de viaţă*.

Prima dintre idei **(A)** se materializează în respectul faţă de valorile grupei/clasei şi înţelegerea clară de către mentor (profesor, educator, asistent social), ceea ce, de fapt, urmează să fie supus schimbării din punct de vedere moral. Este esenţial să realizăm că, dacă într-adevăr trebuie să se schimbe convingerile, atitudinile sau cultura de comportament, copiii înşişi ar trebui să ghideze această modificare. Ea nu poate fi forţată. Un mentor poate avea un impact pozitiv asupra acestui proces, doar respectând sentimentele şi convingerile copiilor, dar demonstrând ferm, concomitent, beneficiile apropierii de ideal.

În acelaşi timp, fiind deschis la crearea unui concept cu privire la idealul moral, mentorul foloseşte şi o strategie de jos în sus, pornind de la experienţa emoţională a copilului, având în vedere că putem să ne atingem scopul doar atunci când toţi sau majoritatea membrilor grupului/clasei *acceptă* modificarea. În noul model de interacţiune pedagogică ca sarcină principală apare studiul realităţii emoţionale şi identificarea problemelor, în care sunt implicaţi membrii grupului, şi care le creează dificultăţi în comportament şi în comunicarea cu alţii.

Este cunoscut faptul că realitatea emoţională a unui grup sau a unei clase este generată de experienţa de zi cu zi a copilului. Toţi ochii copiilor se uită, în mod constant, la mentor. Ei aşteaptă o orientare din punct de vedere emoţional, care implică nu numai *monitorizarea* ce fac copiii şi ce spun, dar şi *înţelegerea* sentimentelor lor, *recunoscând* realitatea emoţională a grupului/clasei. Dovezile empirice, pe care le-am acumulat, sugerează că monitorizarea tonului emoţional al copiilor de către mentor, îl ajută să capteze orice *disonanţă* ascunsă, pentru a depăşi această realitate emoţională, făcând astfel primul pas către schimbare. În acest scop, este prevăzută o metodă de divulgare a realităţii emoţionale – **„*Cercetarea dinamică*"** (D. Goleman, 2007), sub formă de conversaţii, care conţin întrebări liber concepute, pentru a dezvălui sentimentele copiilor (Ce te face azi fericit (trist)? De ce? Ce dispoziţie ai azi? Ce simţi acum? Ce simţi când te gândeşti la grupa/clasa ta? etc.).

Aceste conversaţii, incluse de noi în planurile lecţiilor de viaţă morală şi spirituală, oferă oportunităţi de a încuraja subiecţii să creeze un *limbaj comun*, pentru a exprima ceea ce se întâmplă cu adevărat, şi ceea ce ei ar dori să vadă că se întâmplă – o panoramă perfectă a situaţiei şi a naturii relaţiilor cu alte persoane, prin prisma eticii.

Declaraţiile sincere ale copiilor despre cum se simt faţă de ei înşişi şi faţă de alţii, permit să ajungem la un *consens* cu privire la ceea ce este aprobat sau neapobat în domeniul relaţiilor umane şi al speranţelor pentru viitor, din punct de vedere moral. Mai mult decât atât, atunci când vorbesc despre sentimentele lor, copiii încep să divulge cauzele ascunse ale problemelor morale pe care le au în relaţiile cu ceilalţi. Ca urmare, pentru un mentor devin evidente temele, care tind să fie semnificative pentru copii, sugerându-le un anumit control asupra problemelor, viselor şi proceselor, prin care trecere o acţiune morală: de la imaginea reală la cea ideală.

Ne concentrăm în conversaţii nu numai pe aspectele negative ale vieţii colegilor, ci şi pe cele pozitive. Aceasta îi permite copilului să se alinieze *reprezentării* despre *modificare*, despre *schimbare* şi să vadă în ce măsură visele personale sunt compatibile cu cele generale.

Luând parte la un astfel de dialog deschis despre cultura relaţiilor şi a viselor sale de viitor, din punct de vedere moral, copilului îi este deja dificil să revină la situaţia veche. Astfel, metoda cercetării dinamice permite mentorului să iniţieze conversaţii care au propria lor forţă în promovarea autoperfecţionării morale a copilului, iar elaborarea unui *limbaj comun*, bazat pe emoţii, dar şi pe fapte, este un stimulent puternic pentru schimbare. Conform datelor noastre, limbajul comun (opinia publică) evocă un sentiment de unitate şi rezonanţă, iar puterea acumulată îi ajută pe copii să treacă de la vorbe la fapte. Copiii sunt entuziasmaţi şi plini de energie, dispuşi să lucreze pentru luarea în considerare a intereselor colective şi punerea în aplicare a lucrurilor şi faptelor bune la adresa celor din jur.

Subliniem aici că ne-am dezvoltat o tehnică lucrativă anume în sensul că implică subiecţii să participe din toată inima la realitatea emoţională curentă. Aceasta îi permite mentorului să înainteze spre o viziune a viitorului, din punct de vedere moral. O schimbare semnificativă este detectată: de la *disonanţă* la o *înţelegere perfectă* a valorii morale a acţiunii.

Este de remarcat faptul că mentorii care au inteligenţă emoţională, fac din discuţiile de etică un *stil de viaţă* la nivel de grup/clasă, apropiind copiii de înţelegerea realităţii emoţionale, a normelor morale şi a standardelor de comportament ale altora şi ale lor. Această „armonizare" a idealului cu realitatea creeazăun cadru adecvat, pentru a depăşi discordia (disonanţa) şi a forma o personalitate intelectual-emoţională şi eficientă pe plan moral.

Următorul pas **(B)** în sfera de aplicare a modelului de interacţiune pedagogică generatoare de rezonanţă este *vizualizarea idealului de acţiune moral-valoroasă*. Aceasta presupune definirea (formularea) viziunii perfecte, sub formă de *raţionament* cu privire la rezonanţa acţiunilor pentru subiecţi, sincronizată cu speranţele şi visele copiilor. Atenţia copilului este îndreptată spre lumea sa interioară, spre sufletul său şi spre armonizarea reprezentării perfecte a caracteristicilor esenţiale ale modelului social de comportament. Materialele didactice, incluse în carte, îi permit mentorului, folosind inteligenţa emoţională şi oferind un model de comportament, să le ajute copiilor să stăpânească viziunea ideală a grupei/clasei cu privire la tipul de moralitate, în raport cu mediul înconjurător.

În acelaşi timp, una dintre sarcinile de formare este de a menţine un climat emoţional sănătos, încurajând sentimentul de acceptare de către copil a acestei viziuni perfecte, făcând-o atractivă şi dorită de el. Copiii deţin în comun momente extraordinare, prin care, împreună, au devenit o parte integrantă a poveştilor de viaţă şi de relaţii din grup/clasă. Se crează condiţii pentru oportunitatea copiilor de a folosi experienţa interacţiunii interpersonale, în practicarea unor lucrări comune. Cu ajutorul unor sarcini speciale (elaborarea unei scrisori colective către un copil bolnav din grup/clasă) se creează un mediu favorabil, în care oamenii pot simţi compasiunea semenilor, ajutându-se reciproc, apare o atmosferă empatică, în speranţa că aceasta va deveni un bun comun pentru copii.

Asemenea momente plăcute sunt armonizate în mod constant de mentor raportate la realitatea subiectelor, studiate la un curs special. Aceasta contribuie la aprofundarea culturii sentimentelor copilului. Oferim, de asemenea, procedee pedagogice, pentru a ajuta copilului să *găsească propria viziune perfectă* referitoare la caracteristicile unui act moral valoros. Aceste tehnici încurajează copiii spre o atentă autoanaliză, examinare (cu luare aminte) a propriilor lor vise şi a punctelor de vedere cu privire la judecata morală a acţiunilor proprii sau ale altora. Se creează situaţia, când desluşirea

punctului de vedere capabil să genereze rezonanţă, vine din interior, de la sentimentele copilului, care-i permit să-şi asculte vocea interioară.

A treia etapă **(C)** a managementului pedagogic generator de rezonanţă – *promovarea inteligenţei emoţionale în domeniul vieţii morale şi spirituale* – presupune transformarea (transferul) reprezentării copilului referitor la idealul acţiunii moral valoroase în acţiuni practice. Pentru aceasta, în programul cursului de instruire specializată, au fost incluse sarcini, care stimulează capacitatea copilului de a aplica, în mod corect, cunoştinţele dobândite, pentru a rezolva probleme reale, contradicţii din viaţa reală. Astfel copiii ajung să înveţe adevărurile morale de bază în cursul formării lor – ei au răspunsuri informative la anumite probleme, care au apărut şi cu care se confruntă oamenii în domeniul relaţiilor. Condiţiile pedagogice promovează autocontrolul de grup/clasă, dat fiind faptul că normele pozitive prind rădăcini doar în caz de reutilizare a lor.

Astfel, strategia de învăţământ, generatoare de rezonanţă, de *performanţă* aduce modificări progresive în dezvoltarea morală şi spirituală a copiilor – integrează trei elemente constitutive:

1) Concentrarea pe problemele tipice, aproape de experienţa de viaţă şi deciziile fundamentale ale copilului, cumpănite pe criteriile de fond ale modelului perfect de comportament. Acest lucru va ajuta la crearea unui *spaţiu educaţional comun* în cadrul grupului şi la *noua paradigmă* a ceea ce trebuie să se schimbe din punctul de vedere moral, şi de ce. În acest caz, situaţia reală de comportament devine evidentă, este un impuls pentru schimbare progresivă în dezvoltarea morală a personalităţii copiilor.

2) Concentrarea pe ideal, folosind stilul de leadership pedagogic care creează rezonanţă. Acest lucru va permite profesorului de a încuraja copiii să vorbească despre speranţele lor pentru viitor, prin asocierea lor cu o idee reală despre valoarea morală a unei acţiuni şi de a explora posibilitatea de realizare practică a acestei viziuni, ceea ce o face firească.

3) Trecerea de la vorbe la fapte, prin ilustrarea exemplelor de utilizare a noilor standarde de interacţiune cu ceilalţi, reflectării asupra lor şi evaluării după criteriile modelului perfect.

Datele noastre experimentale indică faptul că părţile componente, menţionate mai sus, ale strategiei inerente tehnologiei de predare a cursului de formare, îi oferă mentorului posibilitatea de a-i face pe copii să se angajeze cu trup şi suflet în armonizarea realităţii cu modelul ideal de comportament şi comunicare cu alţii.

### 2.5. Responsabilitatea fundamentală a mentorului

*Profesorule, fii soare, radiind căldură umană; fii un teren fertil pentru dezvoltarea sentimentelor umane, seamănă cunoştinţe nu doar în mintea şi conştiinţa elevilor tăi, ci, în primul rând, în sufletele şi inimile lor. Numai în acest caz, cunoştinţele de la lecţiile tale pot deveni trepte pentru formarea morală a fiecărui elev al tău.*

(Shalva Amonashvili)

În acest concis şi însufleţitor apel al cunoscutului autor, sunt înregistraţi, de fapt, parametrii şi criteriile relevante de funcţionare a modelului de interacţiune pedagogică, axat pe cultivarea inteligenţei emoţionale. Precum s-a menţionat anterior, acest model poate încuraja tot binele, care este în om şi favoriza dezvoltarea unui mediu plin de viaţă în grupul de semeni. Recunoaşterea acestei strategii educaţionale ca dominantă a dus la o abordare complet nouă cu privire la construirea procesului pedagogic. Această abordare implică o concentrare a accentului pe crearea condiţiilor pentru dezvoltarea personalităţii copilului pe treptele culturii morale şi spirituale. Mentorului (tutore, profesor, asistent social etc.) în acest caz, i se atribuie misiunea de strateg, copărtaş, instructor pentru asistenţă şi ajutor în această mişcare înainte, deloc uşoară pentru copil. Datoria formatorului este de a fi „faţa din umbră”, care nu este vizibilă atunci când copilul face o aleger. Influenţa pedagogului este semnificativă în alegerea făcută. În acelaşi timp, este esenţial ca mentorul să fie în stare să găsească modalităţi eficiente de a înţelege şi de a îmbunătăţi modalităţile de a-şi controla emoţiile sale şi emoţiile altora, eliberând energia necesară pentru avansarea copiilor spre din punct de vedere moral (????). Responsabilitatea fundamentală a mentorului-educator este să fie atent la propriile sentimente şi ştie unde să meargă el însuşi, pentru a construi o punte spre copil, ţinând cont de pasiunile lui pentru a le orient în mod pozitiv.

Practica a demonstrat că formatorii care au o inteligenţă emoţională, pornesc de la faptul că privesc atent spre ei înşişi – analizând sentimentele, gândurile şi credinţele despre misiunea lor – de a fi mentori ai Sufletului. Este un instrument extrem de fin, care interacţionează cu concepţia ideală şi funcţia, pe care o ocupă. Educatorul însuşi descoperă discrepanţa dintre ceea ce este şi ce ar putea şi ar trebui să fie.

Minutele de reflecţie şi de meditaţie îi ajută mentorului să găsească răspunsuri la întrebările care îl preocupă: Ce mă nelinişteşte? Ce cred eu că este real? Ştiind exact ceea ce ar trebui să întreprindă şi motivele acţiunilor sale, educatorul va putea să ajungă la înţelegerea faptului că este implicat în promovarea schimbării în viaţa spirituală şi morală a elevilor săi, şi că el însuşi, în acest sens, trebuie să se schimbe.

Ce se cere, de fapt, de la profesioniştii care acţionează în mod practic? Aşa cum s-a demonstrat prin acest studiu, este necesar ca formatorul deja să deţină competenţele-cheie, legate de inteligenţa emoţională. El trebuie să fie *capabil de a percepe şi a-şi identifica sentimentele sale, să le trateze în mod corespunzător; să aibă conştiinţa de sine, capacitatea de a se guverna; să fie capabil de a înţelege alte persoane; să fie în măsură să facă un compromis*. Elemente inseparabile, extrem de importante, în sens educativ, sunt moralul înalt, motivaţia şi devotamentul mentorului. El este conştient de faptul că discipolii aşteaptă de la tutorele lor să fie încurajaţi în comunicare – în diverse situaţii de bucurie şi de necaz.

Potrivit datelor acumulate de noi din diverse surse, responsabilitatea emoţională a mentorului este fundamentală – se află pe primul loc – în două sensuri: este o funcţie elementară şi, în acelaşi timp, cea mai importantă parte a unei acţiuni pedagogice special concepute!

O semnificaţie esenţială o are, de asemenea, demonstrarea în practică a modalităţilor de comportament şi de comunicare, pe care formatorul vrea să le vadă în elevii săi. În noul model de educaţie pedagogul generează acţiuni şi modele de interpretare morală a sensului lor. Acesta oferă modelul de schimbare a comportamentului, ajutând copiii să înţeleagă şi să respecte noile standarde de responsabilitate. El creează armonia, noua viziune a grupei asupra activităţilor, evenimentelor. Utilizarea inteligenţei emoţionale în calitate de *instrument* pentru detectarea şi înţelegerea semnelor de către copil, arată ce se întâmplă, de fapt, în sfera morală şi spirituală a omului; a înţelege corect cum trebuie tratate sentimentele altor oameni din punctul de vedere al idealului universal de moralitate.

Demonstrarea *căii* (logicii) de interpretare moral-acceptabilă şi înţelegerea situaţiilor de problemă au un conţinut moral. Acest lucru le ajută copiilor să găsească răspunsul corect la aceste situaţii, formulând, în cuvinte, ce simte fiecare în sufletul său. Drept urmare, grupele de preşcolari (sau clasa de elevi) devin, în mod natural, spaţiu bogat în rezonanţă emoţională, cu mentori care inspiră copiii. Folosind metodele de activare şi de satisfacere a pasiunilor naturale de bază ale copilului, atât în procesul de învăţământ sau în orice moment de comunicare de zi cu zi, mentorul ghidează energia individuală a elevilor spre fluxul comun al comportamentului moral cotidian al unei grupe sau clase.

Ce fel de resurse emoţionale ar trebui să deţină profesorul-mentor pentru a fi productiv în acţiunile sale din punct de vedere moral şi spiritual? Rezultatele studiului nostru au arătat că acesta ar trebui, în primul rând, să fie capabil de a fi sincer, dschis cu elevii. Toate cunoştinţele, propuse pentru însuşire în cursul de formare, trebuie să fie transmise de la Inimă. Acesta este un *principiu* metodologic de bază, care necesită adoptarea capacităţii, pentru a da constant o încărcătură

emoţională inimii şi sufletului copiilor, a le trezi, menţine şi a le întări dorinţa de a face ceva bun, nobil.

Ideea este de a conecta emoţional materialul de program la nevoile reale ale copilului, la interesele lui. Este o metodă acceptată de noi de creare a unei armonii reale între copii şi modul ideal de comportament moral. Profesorii nu aşteaptă rezultate rapide. Mentorul-educator îl aduce pe copil la treapta de însuşire a adevărurilor morale, prin trezirea dorinţei sale de a le aplica în viaţa reală.

Cu ajutorul unor procedee, profesorul trezeşte şi susţine un climat emoţional sănătos care încurajează inventivitatea, realizările maxime în activitatea de instruire sau o relaţie favorabilă întrecopii. O simplă acţiune de manifestare a empatiei faţă de ceilalţi, prevăzută în tehnicile de predare, poate pune în aplicare o normă pozitivă şi poate gestiona mai eficient atitudinile faţă de lumea exterioară.

Obligaţia unui mentor este crearea premiselor pentru stimularea elevilor de a interacţiona constructiv cu lumea înconjurătoare, organic legată de dezvoltarea naturii copiilor, a competenţelor esenţiale, a aptitudinilor şi necesităţilor.

Respectarea logicii dialogurilor etice incluse în programul de formare se impune pentru obţinerea acestui rezultat. Acest lucru garantează posibilitatea de a obişnui copilul să fie sincer. La fel de importantă este, de asemenea, utilizarea unor standarde de desfăşurare a unui dialog cu elevii:

– revenirea pe făgaşul discuţiei, în cazul devierii de la subiect;

– promovarea intervenţiei active a grupei;

– semnalarea unor probleme procedurale (de exemplu, o cerere pentru a clarifica orientarea grupei şi a propunerii, rezumat al problemelor în discuţie), asigurându-vă că toată lumea înţelege acelaşi lucru;

– folosirea abilităţilor de ascultare eficientă, prin participarea la discuţii sau implicarea unei dorinţe, cu permisiunea participanţilor, de a schimba subiectul.

Sintetizând cele spuse referitor la rolul mentorului, considerăm important să subliniem următorul fapt: cheia pentru funcţionarea relevantă a modelului orientat spre cultivarea inteligenţei emoţionale ca instrument de stimulare a moralităţii o constituie modul în care educatorul se referă la sine şi la relaţiile cu ceilalţi.

## Capitolul III. INSTRUMENTE PENTRU ACTIVIZAREA CONŞTIENTIZĂRII VIEŢII MORALE ŞI SPIRITUALE A COPILULUI: APLICAŢII PRACTICE

### 3.1. Mentorii care dau dovadă de inteligenţă emoţională şi urmăresc stimularea acesteia la discipolii lor

*Dacă singurul instrument de care dispuneţi este un ciocan, comportaţi-vă ca şi cum aţi avea în jur numai cuie.*

(Un dulgher isteţ)

Ideile expuse în acest paragraf ne-au fost sugerate de unele publicaţii ştiinţifice, reunite în lucrarea *Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor* [1]. Prezentate în detaliu, în acest studiu, postulatele respective au fost reformulate în anumite situaţii, pentru ca să poată fi aplicate la contextul investigaţiei noastre.

*Evaluarea*.

Mai întâi va fi *evaluată* situaţia. Se va recurge la o analiză, nu doar a aceea ce se întâmplă, dar şi a sentimentelor şi punctelor de vedere ale celor implicaţi. Este necesară, de asemenea, o evaluare a propriilor noastre sentimente, ca mentor, pentru a ne asigura că ele sunt unele propice pentru realizarea cu succes a scopurilor pe care ni le-am trasat.

Recapitulăm, prin intermediul testului pentru coeficientul inteligenţei emoţionale oferit de cercetători, ideile generale de referinţă în raport cu copilul şi cu mentorul lui, acceptabile din punctul de vedere al cultivării moralităţii şi spiritualităţii.

*Copilul:*

– cunoaşte multe cuvinte necesare exprimării sentimentelor;

– vorbeşte cu uşurinţă despre propriile emoţii;

– se implică şi dă dovadă de înţelegere faţă de cei din jurul său;

– are o atitudine optimistă;

– dă dovadă de răbdare, pentru a obţine ceea ce-şi doreşte cu adevărat;

– are idealuri rezonabile (întrebări pe plan moral) pentru vârsta sa şi urmăreşte realizarea acestora;

– ascultă activ;

– ştie de ce are nevoie şi cum să obţină aceste lucruri;

– este capabil să rezolve singur o problemă;

– se descurcă bine într-un grup de copii de aceeaşi vârstă.

*Ca mentor*:

– cunoaşteţi, în majoritatea situaţiilor, care sunt sentimentele Dvs.;

– împărtăşiţi în mod obişnuit celorlalţi sentimentele Dvs.;

– încercaţi să înţelegeţi punctul de vedere al celuilalt, chiar dacă vă aflaţi în miezul unei discuţii;

– aveţi o atitudine optimistă, plină de speranţe;

– vă găsiţi timp pentru a râde cu cei dragi;

– vă păstraţi calmul atunci când sunteţi stresat;

– ştiţi să ascultaţi cu atenţie şi să reformulaţi ceea ce tocmai s-a spus;

– analizaţi mai multe variante atunci când luaţi o decizie;

– vă stabiliţi obiective şi faceţi planuri pentru a le realiza;

– ştiţi să comunicaţi cu ceilalţi pentru a-l ajuta pe copil, să-şi îndeplinească dorinţele.

Pentru fiecare întrebare acordaţi-vă trei puncte, dacă răspunsul este *întotdeauna adevărat*; două puncte dacă răspunsul este *uneori/parţial adevărat* şi un punct dacă răspunsul este *rareori sau niciodată adevărat*.

*Rezultate*. Se va calcula separat punctajul pentru fiecare secţiune.

10-15 puncte – copilul trebuie să-şi facă timp (sau mentorul trebuie să-şi facă timp) în fiecare zi pentru îmbunătăţirea coeficientului de inteligenţă emoţională.

16-24 puncte – copilul se descurcă bine (sau mentorul se descurcă bine), dar este loc şi de mai bine.

Peste 25 puncte – copilul are un coeficient emoţional de invidiat (sau mentorul are un coeficient emoţional foarte ridicat), iar inteligenţa emoţională, de care dă dovadă, va aduce multă lumină în viaţa sa şi a celorlalţi.

În cele ce urmează ne vom referi atât la copii, cât şi la noi, mentorii.

(A) *Să fim conştienţi de propriile sentimente şi de ale celorlalţi.* Respectarea acestui principiu vizează favorizarea capacităţii copilului şi a mentorului de a şti întotdeauna ce simte şi ce cuvinte să folosească pentru a exprima marea varietate a sentimentelor umane. Precum sugerează dovezile cercetătorilor, persoanele care nu sunt capabile să reflecteze asupra propriilor sentimente şi nu le pot eticheta în mod corect, foarte posibil, pot avea probleme, deopotrivă pe plan moral, şcolar şi profesional [1, 28]. Aceasta pe motiv că felul în care credem că simţim influenţează modul în care acţionăm, lucru care se referă în mod egal atât la copii, cât şi la îndrumătorii lor.

În domeniul culturii relaţionării umane cunoaşterea propriilor sentimente este strâns legată de cunoaşterea sentimentelor celor din jurul nostru. Astfel, interacţiunile cu ceilalţi vor decurge mai bine atunci când vom fi capabili să recunoaştem indiciile pe care le oferă altă persoană şi să le apreciem corect. Pentru aceasta, în studiul nostru este preconizată dezvoltarea unui curs de alfabetizare, destinat primului ciclu al activităţilor de formare (a se vedea secţiunea a treia a acestei cărţi).

Ciclul vizează ghidarea copiilor spre înţelegerea, ce o poate avea altcineva ca rezultat al acţiunilor altuia faţă de. Acest obiectiv este urmărit şi în subprogramul „Deschide-te, Inimă, şi spre Cer, şi spre Pământ”, la care ne vom referi mai târziu.

(B) *Să ştim să dăm dovadă de empatie şi să încercăm să înţelegem punctul de vedere al celuilalt*. În viziunea ştiinţifică modernă empatia reprezintă capacitatea omului de a împărtăşi sentimentele celuilalt, precum şi faptul de a şti, cum vede celălalt lucrurile. Altfel spunând, empatia este capacitatea de a vedea lucrurile cu ochii celuilalt. Acest lucru ne solicită abilitatea de a înţelege punctul de vedere al celuilalt şi sentimentele acestuia, ceea ce nu este uşor de făcut nu numai pentru un copil, dar şi pentru un adult. Totuşi, anume capacitatea de a înţelege pe altcineva şi de a acţiona adecvat constituie partea esenţială din ceea ce ne defineşte pe noi ca oameni.

Tehnicile utilizate în programul nostru de formare urmăresc o mai bună înţelegere a celorlalţi, oferindu-le şansa pentru antrenament, în ascultarea atentă, interpretarea limbajului non-verbal al corpului şi al tonului vocii, în timpul unor exerciţii, precum şi prin crearea de situaţii de viaţă relevante pentru obiectivele de instruire a copiilor.

Aşa cum vom arăta mai târziu, oportunităţile care apar pe parcursul îndeplinirii unor asemenea însărcinări sunt cele mai eficiente căi de a-i învăţa pe copii (prin acţiune) să empatizeze, stimulându-le dobândirea experienţei, în acest domeniu, accesibilă vârstei.

(C) *Să ştim să ne păstrăm cumpătul şi să nu dăm curs primului impuls*.

Problema în adoptarea acestui principiu este una de echilibru. Cât de impulsivi sunt copiii? Cât de răbdători suntem noi, adulţii? Capacitatea de a aştepta, precum relevă oamenii de ştiinţă, se dovedeşte a fi asociată cu rezultate mai bune, conform multor indicatori psihologici şi de comportament [1, 30]. Suntem conştienţi, ca adulţi, de spontaneitatea copilului, nerăbdarea lui de a obţine ceea ce vrea imediat. Cu toate acestea, intrând în pielea lui, ar trebui să încercăm să ne controlăm impulsurile, evitând să ne descărcăm nervii asupra celor pe care îi educăm.

Nu vom scăpa din vedere calităţile lor. Îi vom privi cu iubire şi voie bună. Vom încerca, în calitatea noastră de educatori, să vedem ce e mai bun în sufletul lor, le vom vorbi astfel, ca şi cum acest potenţial fragil să aibă mereu toate şansele de a se actualiza (rezonanţa). Aceste adevăruri verificate în practica studiului de faţă, arată că încurajările din partea mentorului favorizează creşterea copiilor. Însăşi metoda utilizată de educaţie oferă copiilor ocazia să trăiască sentimente pozitive puternice, încurajându-i să-şi câştige prin comportamente şi comunicarea cu ceilalţi încrederea şi respectul lor.

Vom folosi informaţiile pe care le avem despre sentimentele şi opiniile noastre şi ale celor din jur, ne vom controla mai bine impulsurile şi vom începe să gândim în perspectivă.

(D) *Să ştim să gândim pozitiv, stabilindu-ne obiective şi urmărind atingerea lor*. Dragostea, voia bună şi limitele formează subtitlurile lucrării anterior amintite *Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor.* Ele denotă puterea extraordinară pe care o au aceste valori educaţionale pentru obţinerea rezultatelor la care aspirăm ca şi profesori-educatori. Se relevează faptul, că optimismul, speranţele şi simţul umorului influenţează pozitiv reacţiile fiziologice ale oamenilor: fluxul sanguin este foarte bun, eficienţa cardiovasculară şi respiratorie este sporită, activitatea sistemului imunitar este optimă, iar nivelul stresului este redus [1, 34]. „Voia bună are legătură cu creativitatea şi cu inventivitatea, iar acestea, desigur, depind de capacitatea noastră de a ne cunoaşte cu claritate scopurile, de a găsi soluţii inedite pentru diferite probleme, de a schiţa planuri, pentru a pune în practică ideile şi, astfel, de a schimba lumea" – ajung să remarce autorii publicaţiei.

A ne fixa scopuri de educaţie morală şi a ne construi planuri realiste, pentru a le atinge, folosindu-ne de inteligenţa emoţională, înseamnă a ţine cont de sentimentele şi opiniile celor implicaţi. În cazul în care îi vom putea asculta cu atenţie pe copii, confruntând sugestiile lor cu propriile noastre opinii, vom reuşi să luăm deciziile potrivite, ca să ne facem planuri mult mai relevante.

(E) *Să ştim să aplicăm cele mai bune competenţe sociale în relaţiile cu ceilalţi*. „Cea mai bună atitudine" faţă de discipolii noştri, reieşind din prevederile acestui principiu, implică:

→ poziţia corpului;

→ contactul vizual;

→ cuvintele potrivite (evitarea celor improprii);

→ tonul vocii.

Sunt elementele care, prin felul în care le abordăm, permit să le transmitem multe lucruri copiilor.

Dacă mentorul ar alege unul sau toate variantele pe care le vom menţiona mai jos:

*Corpul*: poziţie provocatoare, dezinteresată, copiii nu sunt priviţi în faţă când stăm de vorbă cu ei.

*Ochii*: sunt daţi peste cap, în semn de neîncredere.

*Cuvintele*: se folosesc apelative pe care discipolii nu le apreciază, se vorbeşte despre ei la persoana a treia chiar dacă sunt prezenţi.

*Tonul*: sarcastic, autoritar, pretenţios, superior – ce efect ar putea avea o asemenea atitudine?

Viciversa este: conversăm şi interacţionăm bine, observând fiecare schimbare de cotitură, majoră. Le transmitem celor cu care stăm de vorbă că îi respectăm şi că vrem să fim alături de ei, să comunicăm. Care variantă va fi aleasă de educator?

Programul nostru de formare oferă şi o altă cale de a pune în practică cele mai bune maniere sociale, precum implicarea copiilor în activităţi de grup. După cum se va vedea mai târziu, la lecţiile noastre, copiii, în rol de observatori (fotojurnalişti), „filmează" pe semenii lor care au ascultat (nu au ascultat) pe ceilalţi cu atenţie, cum au răspuns altei persoane, au pus în acord diferite sentimente, au făcut compromisuri, au ajuns la un consens, şi-au exprimat clar ideile.

Cât de importante sunt de fapt aceste principii pentru atingerea performanţe, pe dimensiunea moral-spirituală? Modelul de educaţie a copilului conştient pe plan moral, se concentrează asupra principiilor menţionate. Ei încurajează aplicarea inteligenţei emoţionale atât la grădiniţă, şcoală, cât şi acasă. Mentorii ca şi părinţii trebuie să-şi educe copiii în spiritul inteligenţei emoţionale, făcând din regulile menţionate parte integrantă a responsabilităţilor educative zilnice. Exprimăm convingerea că odată cu trecerea timpului vor fi vizibile schimbările în mai bine în relaţiile cu copiii şi a acestora cu ceilalţi, din punctul de vedere al tuturor manifestărilor omeneşti.

Am parcurs principiile de bază, iar paragraful următor ne oferă instrumentele necesare pentru a pune în practică ideile punctate anterior în situaţiile reale ale procesului de studiu.

### 3.2. „Deschide-te, Inimă, şi spre Cer, şi spre Pământ!": scenarii şi conversaţii pentru inspiraţie

Titlul paragrafului exprimă, în fond, mesajul cărţii *Aprinzând făclia moralităţii*. Am ales acest generic, pentru a le sugera practicienilor care este destinaţia aleasă în mod intenţionat a materialului de studiu. Aceasta, pentru a furniza încărcătură emoţională Inimii şi Sufletului copilului, stimulând inteligenţa emoţională ca o parte integrantă a sferei morale şi spirituale.

Scopul vizează trezirea entuziasmului copiilor, dorinţei lor de a scoate la suprafaţă tot ce este mai bun în ei şi de a-l pune în aplicare în viaţa reală.

Un obiectiv nu mai puţin important este crearea şanselor pentru copii, ca ei să se cerceteze pe sine înşişi, adâncindu-se în lumea lor interioară, reflectând, meditând asupra propriului „Eu", şi visurilor şi aspiraţiilor de viitor, pe plan moral.

Vrem ca discipolii noştri, pe care îi creştem, să devină fiinţe sensibile, capabile de compasiune, de corectitudine şi frumuseţe în viaţă, dar şi curajoşi, încrezători, hotărâţi de a lua decizii şi a le pune în aplicare.

Dar pentru a atinge aceste performanţe, avem nevoie de acelaşi gen de metode, de capacităţi profesionale şi personale de a le pune cu succes în practică.

Sperăm sincer, că modelele de activităţi, concepute de autor, pentru a fi conectate la setul unităţilor de conţinut, incluse în cursul de instruire special dezvoltat (vezi Secţiunea III a prezentei ediţii) şi oferite în continuare, vor fi de folos.

## DESCHIDE-TE, INIMĂ, ŞI SPRE CER, ŞI SPRE PĂMÂNT

## ETAPA ÎNTÂI

**1. *Despre dispoziţia omului***

Floarea sus la cer priveşte,
Raza soarelui slăveşte,
Pentru că o încălzeşte
Şi lumină-i dăruieşte.
Spre pământ ea se apleacă,
Mulţumind ca unui tată
Pentru hrană, pentru apă,
Pentru grija ce i-o poartă.

Vântişorul lin adie
Şi cu dragoste-o mângâie,
Ea, la rându-i, îi şopteşte
Vorbe dulci şi îi zâmbeşte.
Ploaia cade, o stropeşte,
Noi puteri îi dăruieşte.
Floarea creşte, înfloreşte,
Suflete înveseleşte.

(Eugenia Frunză, „*Floarea*”)

*– Ce dispoziţie v-a creat poezia „Floarea”? De ce?*

*– Ce momente din poezie v-au bucurat, v-au adus o plăcere deosebită, satisfacţie?*

*– Reprezentaţi printr-un desen impresiile şi trăirile exprimate în poezia „Floarea”. (Se va organiza o expoziţie a desenelor, comentariu scurt al acestora).*

*– Imaginează-te în rolul acestei flori  Lăsaţi-vă Inima să se deschidă spre Cer. Ce vă îndeamnă ea să gândiţi? (Să faceţi?).*

*– Iar acum îndreptaţi-vă raza Inimii spre Pământ. Pentru ce aţi vrea să-i mulţumiţi, să-i exprimaţi recunoştinţa?*

**2. *Ghiceşte dispoziţia mea***

Nani, nani, puiul mamei,
Draga mamei garofiţă.
Că mama te-a legăna
Şi pe faţă te-a spăla
Cu apă de la izvoare,
Să fii ruptă din soare.

Nani, nani, drăguliţă,
Să creşti ca o garofiţă,
Să fii naltă, trestioară,
Albă ca o lăcrimioară,
Blândă ca o turturea
Şi frumoasă ca o stea!

(V. Alecsandri, „*Nani, nani, copiliţă*”)

*– Întreabă-ţi Inima: ce sentimente ţi-au trezit versurile lui Vasile Alecsandri? De ce?*

*– Imaginaţi-vă în locul mamei. Luaţi în braţe păpuşa şi rostiţi în glas cuvintele gingaşe şi*

*duioase, pe care le spune mama copilului. (Se repetă de câteva ori împreună cu educatorul sau învăţătorul).*

*– Acum vom face ca fiecare rând din poezie să «curgă» spre copiliţă, aidoma unui izvoraş alimentat de Inima fiecăruia dintre voi. Fiecare va spune un singur rând din poezie. (Preluarea de către copii a consecutivităţii enunţurilor).*

*– Puneţi păpuşa la vedere. Arătaţi pe desen ce poate simţi copilul atunci când mama îi vorbeşte atât de duios. Ce dispoziţie redau desenele voastre?*

*– Vă propun încă o poezie scrisă de Vasile Alecsandri, în care mama îi spune cuvinte de mângâiere feciorului său. Poezia se numeşte* **„*Nani, nani, puiul mamei*”.**

*Nani, nani, puiul mamei,*
*Ferici-te-ar Dumnezeu,*
*Să fii oacheş şi frumos,*
*Ca un soare luminos*
*Fetele să te-ndrăgească,*
*Flori în calea ta să crească.*

*După lectura iniţială urmează reproducerea versurilor în comun în glas (de câteva ori).*

*– Acum fetele din grupă/clasă – în rol de mamă – vor adresa enunţurile din poezie băieţilor – în rol de feciori.*

*– Ce aţi simţit, „fecioraşilor”, ce dispoziţie aveţi? De ce?*

**3. *Ce „culoare” are dispoziţia*?**

Vesela verde câmpie acu-i tristă, veştezită,
Lunca bătută de brumă, acum pare ruginită,
Frunzele cad, zbor în aer şi de crengi se dezlipesc
Ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc.
(Vasile Alecsandri, „*Sfârşit de toamnă*”)

Frunza tremură pe cracă,
Nici nu ştie ce să facă:
Iată toamna, iarna vine,
Şi n-o ia în casă nimeni.
(Mihai Eminescu, „*Frunza*”)

*– Întreabă-ţi Inima ce emoţii ţi-au trezit versurile?*

*– Care versuri v-au impresionat cel mai mult? (Se recitesc versurile respective).*

*– Desenaţi acest sfârşit de toamnă aşa cum l-aţi simţit cu Inima din versurile lui Vasile Alecsandri şi Mihai Eminescu. (Expoziţia desenelor).*

*– Ce gânduri ţi-au sugerat aceste poezii?*

*– Ce te îndeamnă să faci aceste versuri frumoase? Ce dorinţe ţi-au trezit ele?*

**4. *Bucurie sau tristeţe?***

Am şase ani. De dimineaţă
Mamei o surpriză-i fac.
M-am spălat pe gât, pe faţă
Aşternutu-l scutur bine
Şi-mi fac patul tot aşa...
Şterg şi praful. Cine vine?

Şi tot singur mă îmbrac.
Cu fereastra-n lături dată
Fac gimnastică voios.
Vrăbiuţa-i încântată:
Foarte bine, Făt-Frumos!

Mama şi bunica mea.
– Ia te uită; ce văd oare?
Zice mama, n-am ştiut,
Băieţelul meu e mare...
Şi ce vrednic s-a făcut!

(Elena Dragoş, „*Cine-i vrednic*")

*– Aţi procedat şi voi la fel?*

*– Povestiţi-ne, ca să ne bucurăm că sunteţi copii vrednici!*

*– La ce vă îndeamnă aceste versuri?*

**5. *Să dăruim bucurie*!**

*Ca să supravieţuim, avem nevoie de patru îmbrăţişări pe zi. Avem nevoie de opt îmbrăţişări pe zi, ca să ne menţinem. Avem nevoie de douăsprezece îmbrăţişări pe zi, ca să creştem* (Virginia Satir).

Enunţul trebuie scris din timp, până a fi dat citirii împreună cu copiii, iar cifrele – evidenţiate cu altă culoare.

*– Propun să numărăm în glas şi pe degete de câte îmbrăţişări avem nevoie:*

*– Ca să supravieţuim avem nevoie de 4 îmbrăţişări pe zi.*

*– Ca să ne menţinem avem nevoie de 8 îmbrăţişări pe zi.*

*– Ca să creştem avem nevoie de 12 îmbrăţişări. Câte îmbrăţişări sunt în total?*

*– Cine v-a îmbrăţişat de curând? Ce aţi simţit? Arătaţi semnalele.*

*– Dar tu pe cine l-ai îmbrăţişat? Cum crezi, ce a simţit această persoană? Alege semnalul potrivit. Ce-ar fi să ne îmbrăţişăm şi noi unul pe altul, doriţi? (Copiii se îmbrăţişează reciproc la dorinţă. Participă şi pedagogul).*

*– Descrie cum îţi este dispoziţia. Ce simţi?*

*– Propun să proclamăm ziua de azi „Ziua îmbrăţişărilor", de acord? Vom îmbrăţişa la pauză persoanele care vor veni în grupa/clasa noastră şi vom observa ce se va întâmpla cu ei şi cu noi înşine.*

*Taina noastră: Gândeşte-te cu Inima la cineva din familia ta, căruia vrei să-i dăruieşti îmbrăţişarea*

**6. *Să bucurăm inimă***

**Singuri**

Am rămas de mic fără mamă şi s-a întâmplat că tot pe atunci s-a îmbolnăvit tata. El a fost internat la spital. Gospodăria trebuia s-o ducem eu cu fratele. Unul avea 9 şi altul 11 ani. Am rămas noi, doi copii, să cosim şi orzul, şi grâul. Tot noi să-l facem snopi, să-1 legăm şi să-i cărăm la vreme

acasă, să-i clădim în gireadă, apoi să-i treierăm. Ba ne-am întors înapoi în câmp să arăm şi să semănăm alt grâu. Plângeam, cădeam în urma plugului, ne trânteau caii. Dar ne-a trecut totul, când am văzut că răsare grâu nou în urma noastră.

Întorcându-se de la spital, tata nu credea ochilor, că ne-am descurcat singuri. Avea o inimă cât o pâine.

Încă pe atunci am înţeles că nu poate fi bucurie mai mare, decât conştiinţa că ai făcut ceva frumos cu mâinile tale (după Spiridon Vangheli).

*– Ce simte Inima ta, ascultând această povestire?*

*– Aş dori să recitim povestirea «Singuri» şi să împărtăşim unul altuia ce v-a plăcut mai* mult *din această istorioară?*

*– Ce lucruri frumoase au făcut cu mâinile lor fraţii în lipsa tatălui?*

*– Cum descrie Spiridon Vangheli trăirile tatălui întors de la spital?*

*– Cum înţelegeţi expresia „avea o inimă cât o pâine”?*

*– Imaginează-ţi că tu ai rămas singur acasă de mai multe zile, povesteşte ce lucru vei îndeplini?*

*– Ce vei simţi cu Inima, dacă vei face totul singurel?*

**7. *De ce eşti trist*?**

Învăţătorul începe dialogul cu o scurtă meditaţie: – Aş vrea să ne reamintim despre tristeţea codrului, pe care am surprins-o din poezia lui Mihai Eminescu „Ce te legeni...” Pentru că m-am întristat singur din cauza că noi, oamenii, – copiii şi adulţii – nu auzim glasul pădurii, al copacilor... Inima mi-a şoptit că pădurea, codrul nu o dată ne strigă, ne cheamă, pentru că au nevoie de grija şi înţelegerea omului. La aceasta m-am gândit, când citeam poezia lui Petru Stoicescu**,** *„Glasul Pădurii”.* Vreţi s-o citim împreună?

Glasul Pădurii-i vrăjitor;
n-ai să-1 auzi de n-o iubeşti,
de treci prin ea nepăsător
şi n-o asculţi, şi n-o priveşti.
Pe omul simplu şi curat,
de omenie-nsufleţit,
cu frunza ei 1-a alintat,
cu floarea ei 1-a-nveselit.
Glasul Pădurii-i vrăjitor;
şi-i pasă codrului de ea,
că poate rămânea pustiu.
Cu brazii mici fii cumpătat
şi nu fă în Pădure foc.
Copacul dacă l-ai tăiat,
Sădeşte iute altu-n loc.
Căci fără frunza din păduri,
ce-ascunde viaţa fremătând,
am fi pustii, am fi mahmuri

n-ai să-1 auzi de n-o iubeşti,
de treci prin ea răuvoitor
şi n-o-nţelegi, şi n-o-ngrijeşti.
Când rupi din codru-o rămurea,
gândeşte-te că trunchiu-i viu

şi-am fi săraci la trup şi gând.
Chiar foaia cărţii unde-am scris
această poezie-n dar
Pădurii, lumii ei de vis,
a fost o... creangă de stejar!

*– Care momente din poezie te-au impresionat cel mai mult şi ai vrea să le mai asculţi o dată? Lectura repetată se face la solicitarea copiilor.*

*– Ce dorinţe lăuntrice ţi-a trezit poezia „Glasul Pădurii”?*

**8. *Eşti mulţumit de purtarea ta?***

– Un băiat sau poate o fată – un copil ca şi voi – povestea despre sine, despre purtarea sa, de care era mulţumit, satisfăcut. M-am bucurat pentru acest copil, gândindu-mă că o să vă bucuraţi şi voi pentru el, când o să dăm citire unei poezii semnate de Lidia Constantinescu „*Cum e bine*?”

Când afară este soare,
Merg cu tata la plimbare.
Urc în troleibuz încet
Şi cumpăr iute bilet.
Nu alerg, să ştiţi, deloc

Ca să îmi ocup un loc.
Dacă eu pe scaun stau,
Mă ridic şi locul dau
Celor mai mari decât mine,
Aşa e frumos şi bine.

*– V-a plăcut poezia? S-o mai citim încă o dată, câte două rânduri,*

*– Pune mana în dreptul Inimii, ca să simţi mai bine bucuria pentru copilul din poezie. Când vom ajunge cu lectura la momentul care te-a impresionat, ridică mâna şi ne spune despre trăirile tale.*

*– Povesteşte-ne, dacă faci şi tu ceva ca şi eroul din poezia „Cum e bine?”. Eşti mulţumit de purtarea ta?*

**9. *Cum să te bucuri de purtarea ta?***

**Din mare respect**

Copiii i-au zis tatei:

– Noi am observat că, atunci când vin pe ospeţe bunelul sau bunica, mata te ridici şi nu iei loc până când nu se aşază dânşii. De ce?

– Părinţii m-au hrănit, m-au îmbrăcat, m-au învăţat, m-au crescut, a răspuns tata. De aceea şi le port respect. Iar simţul de respect nu-mi permite să-i întâmpine şezând pe scaun.

– Dar de ce oamenii stau în picioare când este interpretat imnul ţării?

– Aici este vorba de simţul şi respectul faţă de Ţară. Noi respirăm aerul ei, bem apa din izvoarele ei, mâncăm pâine, crescută pe lanurile Patriei (după A. Miteaev)

*– Ce te-a impresionat în această povestire?*

*– S-o mai citim o dată, doriţi?*

*– Relataţi cum tata poartă respect părinţilor săi – bunelului şi bunicăi copiilor?*

*– De ce oamenii stau în picioare când este interpretat imnul ţării?*

*– Ce trebuie să simtă omul de la purtarea sa respectuoasa faţă de părinţi, faţă de Ţară?*

*– Dar voi cum dovediţi că aveţi simţul de respect faţă de părinţi? Despre care purtare frumoasă faţă de părinţi vă amintiţi?*

*– Ce dorinţe s-au născut în inima ta după discuţia de azi?*

**10. *Când ţi-e ruşine de faptele tale***

Într-o poiană verde şi frumoasă erau două case. În una din ele locuia „Tinereţea”, iar în cealaltă – „Bătrâneţea”. Pe dinafară casele semănau ca două picături de apă. Dar, cum să fie oare stăpânele acestor case mă întrebasem cândva. Voi ce credeţi despre aceasta?

– Cum ar trebui să arate stăpâna cu numele „Tinereţea”? Ce lucruri, obiecte, culori îţi imaginezi când auzi cuvântul „tinereţe”?

– Să ne gândim acum la stăpâna cu numele „Bătrâneţe”. Ce imagini vă apar în faţa ochilor, când rostiţi sau auziţi cuvântul „bătrâneţe”?

– În casa cărei stăpâne predomină bucuria, dispoziţia bună, plăcerea? De ce?

– Care sentimente, trăiri poposesc adeseori în casa „Bătrâneţe”? De ce?

Vă invit acum să ascultăm cu Inima o poezie de George Coşbuc „*Bătrânul şi copiii*”.

Cu părul alb ca de zăpadă,
Un biet bătrân trecea pe stradă.
Slăbit de ani, de griji pierdut,
Sărmanul om, el a căzut
În stradă jos.

L-a părăsit puterea toată,
Copiii s-adunară roată
Pe lângă el şi toţi de-a rândul
Râdeau de el răutăcios,
Batjocorindu-l.

Dar eu n-am râs, n-am râs deloc.
Copilul care-şi bate joc
De cei bătrâni, ce minte are?
E vrednic el să crească mare?
E vrednic el de ce-i acu?
Nu-i vrednic, nu!

*– Întreabă-ţi Inima: ce sentimente, emoţii ţi-a trezit această poezie? De ce?*

*– Care momente te-au impresionat şi ai vrea să asculţi încă o dată versurile respective?*

*– Ce gânduri, dorinţe s-au trezit în sufletul tău?*

**11.** ***De la inimă la inimă***

Haideţi să ne amintim istorioarele despre băieţelul care se rătăcise de mama sa, despre motănaşul ce nu-şi putea găsi mama, gândăcelul ce nu putea zbura spre mama lui, din cauza că nimerise între geamuri.

De curând am aflat o istorioară asemănătoare despre un bobocel şi aş vrea mult să o cunoaşteţi şi voi. Sunteţi de acord? S-o ascultăm.

Un boboc lat în cioc
Şi-a pierdut mămica lui.
A strigat, a căutat,
Dar ea nu-i şi iară nu-i.
S-a pornit atunci bobocul
Ca să-şi caute norocul
Mai la deal, pe tăpşan,
Întâlneşte un motan:
– Bună ziua, nu doriţi
Mamă mie ca să-mi fiţi?
– Miau! Nu doresc să fiu mămică
Eu pot fi numai tătică.
Şi porneşte iar bobocul
Ca să-şi caute norocul
Pe cărare, un cucoş,
Stă fudul cu pieptul roş.
– Bună ziua, nu doriţi
Mamă mie ca să-mi fiţi?
– Nu doresc să fiu mămică
Eu pot fi numai tătică!
Sub un gard, un dulău
Îl priveşte tare rău
Şi sărmanul bobocel
Fuge iute la pârău.
Da-n pârău sunt bobocei
Ca şi dânsul mititei
Şi-o mămică.
– Nu doriţi
Ca mămica mea să-mi fiţi?
– Vai, sărmanul bobocel,
Scumpul mamei, băieţel!
Păi, eu sunt mămica ta,
Vin, că mama te-a scălda.
(Valentina Tihon, „*Bobocul*”)

– *Ce a trezit în Inima ta acest boboc?*

– *Ce poveţe ai dori să-i dai bobocelului?*

**12.** ***În doi cu propria purtare***

Aş vrea să vorbim puţin despre aceea ce trebuie să faceţi când sunteţi de serviciu în odaia de grupă (în clasă). Amintiţi-vă ce făceaţi, când eraţi de serviciu?

– Întreabă-ţi Inima: ce sentimente, emoţii îţi trezeşte munca când eşti de serviciu – plăcere, bucurie sau neplăcere? De ce?

– Am citit nu demult o poezie despre un băiat pe nume Matei, care era de serviciu în odaia pentru joc a copiilor. Aş dori s-o ascultaţi şi voi. De acord? – Poezia se numeşte „*Matei cel harnic*”**.** Să o dăm citirii.

**Matei cel harnic**

În odaia celor mici
Azi Matei e de servici.
După ce-a mâncat degrabă
S-a şi apucat de treabă.
Şterge mobila de praf
Cu o cârpă de postav,
Scaunele, curând,
Le va lustrui, pe rând.
Dar gândiţi c-a terminat?
Mai la urmă şi-a lăsat
Cai, maşină, vagonete,
Să le şteargă pe-ndelete!
Nici păpuşile moţate
Încă nu sunt curăţate.
Ursul ţipă de necaz
Că s-a murdărit pe-obraz.
Dar Matei, cu mâini dibace,
Harnic şterge, să le-mpace,
Iute, iute, căci la joacă
Vin copiii să petreacă

*– Ce v-a impresionat mai mult în poezia „Matei cel harnic”?*

*– Care din acţiunile lui Matei ţi-a plăcut cel mai mult?*

*– Ce dorinţe ţi-a trezit această poezie? La ce te îndeamnă ea?*

**13.** ***Naturii vii – atenţia şi grija noastră***

**Legenda florilor de mac**

Cică, florile cele frumoase, roşii, pe care le vedem noi presărate prin lanuri şi pe câmpie, de le zicem maci, n-ar fi răsărit ele de la început, ci mai târziu, încoace, din durerea sufletului de mamă.

Odată, demult, o mamă, văduvă şi sărmană, avea şi ea la sufletul ei un odor de fecior, la care se uita ca la lumina ochilor, că era bun şi cuminte şi asculta de vorba mamei sale.

Într-o zi, neavând biata femeie nici untdelemn în casă şi neştiind ce să-i dea băiatului de mâncare, a scos un ştergar ales pe margine ce-l avea dar de la maică-sa, de pe când se măritase şi, dându-i-1, împăturit frumos, băiatului, îl trimise în alt sat la un neam al ei, ca să-i dea pe el un căuş de mălai şi un boţ de brânză. Da bordeiul văduvei era la marginea satului şi ca să treci în satul celălalt, trebuia să tai o pădure mare şi întunecoasă, apoi o câmpie şi după aceea un deal şi o vale pustie, nevoie mare.

I se strângea inima femeii de grijă când socotea că-i atâta cale lungă pentru biet fecioru-său, care de sărăcie şi nemâncare de-abia se ţinea pe picioarele-i subţiri, dar ce era să facă? Îl porni pe copil la drum.

Pornise băiatul cam când era soarele de două suliţe pe cer şi acu sta să-nsereze şi copilul nu mai venea.

Biata maică-sa făcea ce făcea, ieşea în prag, punea mâna streaşină la ochi şi cerceta zarea. De fecior nici gând. Dacă văzu ea că asfinţeşte soarele şi nici ţipenie de vietate nu se zăreşte cât cuprinzi

cu ochiul, îşi trase broboada bine pe cap, înţepeni uşa bordeiului şi, mai mult moartă decât vie, porni să afle de urma feciorului său.

Merse ea mai întâi domol. Trecu pădurea şi ieşi în câmpie. Din vreme în vreme îşi striga feciorul pe nume, doar, i-o răspunde: dar pădurea tăcea. O cuprinse atunci o frică de moarte şi o luă la fugă peste câmpul plin de mărăcini şi, unde punea piciorul, tot în mărăcini se înfunda şi-l scotea plin de sânge. Dar ea pas să simtă ceva, că în sufletul ei alta nu simţea decât dorul de copilul rătăcit ori mâncat de fiarele din pădure.

Şi alerga sărmana într-un suflet, şi la tot pasul picura sângele din tălpile-i împunse de spini, şi unde călca picătura de sânge, răsărea o floare mare şi roşie, până când se umplu câmpia toată de asemenea flori. Taman când striga ea mai amar „Ionică, Ionică!” numai ce auzi de dincolo de deal un glas slab de copil, venit ca de la mare depărtare, care îngâna „mama, mamă”. Femeia nu mai simţi nici urcuşul greu al dealului, nici clina repede a văii şi într-o clipită fu lângă copil, unde căzu grămadă.

După ce-şi mai veni în fire, îşi luă feciorul în braţe şi porni cu el înapoi spre casă. Dar când să treacă peste câmpie, ce să vezi? Numai flori roşii încotro cătai cu ochii.

De atunci se zice că ar fi macii pe pământ.

– *Ce te-a impresionat cel mai mult în această legendă?*

– *Demonstrează printr-un desen ce ţi s-a întipărit din această legendă.*

– *Întreabă-ţi Inima: ce-ţi şopteşte? Ce dorinţe îţi trezeşte?*

## ETAPA A DOUA

**14.** ***S-o bucuri pe mama***

– Vreau să ştiu dacă vă plac florile.

– Care e floarea ta preferată?

– Ţi-a dăruit cineva flori?

– Dar tu ai oferit cuiva în dar flori?

– Cum credeţi, de ce florile sunt frumoase? Cine sau ce le-a făcut să fie frumoase?

– Vreau să vă aduc în dar astăzi o poezie despre flori. Se numeşte „Buchetul mamei”, scrisă de Aurelia Oncescu.

**Buchetul mamei**

Eu măicuţei i-am cules

Să îi pun neapărat

Violeta, albăstreaua
Şi mai alb, mai alb ca neaua.
Ghiocelul clătinându-şi
Lin cercelul.
În buchet nu am uitat

Sănătatea într-o floare
Bucurii şi strop de soare,
Fericire fir cu fir
Şi în panglica legată
Toată dragostea curată

*– Ce dispoziţie ţi-a trezit această poezie?—Şi mie mi-a plăcut foarte mult această poezie şi aş dori să o recitim. Sunteţi de acord?*

*– Ce ţi-a plăcut mai mult din buchetul pregătit pentru mama?*

*– Imaginează-ţi şi desenează un buchet pe care ai dori să-l dăruieşti mamei.*

*– Să observăm acum toate buchetele pe care le-aţi desenat. Povesteşte despre buchetul tău, ce flori ai adunat în el?*

*– Imaginează-ţi că ai pregătit buchetul pentru mama ta şi i l-ai înmânat. Ce va simţi ea? Dar tu?*

*– Întreabă-ţi Inima: ce-ţi şopteşte, la ce te îndeamnă ea?*

**17. *Să fii binevoitor***

– Aş dori mult să ştiu care din fructele ce cresc la noi în Moldova vă plac mai mult?

– Propun să arătaţi prin desene fructele preferate şi vom vedea ce roadă vom strânge în grupa/clasa noastră. (La dispoziţia copiilor vor fi puse vopsele, creioane cerate, hârtie).

– Culegem fructele într-un coş mare, după ce ne vom deplasa imaginar într-o livadă adevărată, unde un băiat de seama voastră culegea mere. Am citit nu demult o poezie de **Aurel Ciocanu**, „*La cules de mere*” şi aş vrea mult să o recitesc împreună cu voi. Sunteţi de acord? (Se difuzează o piesă muzicală).

**La cules de mere**

Iaca mărul ista roş
Eu îl iau şi-l pun în coş,
Să nu stee singurel,
Mai pun unul lângă el.
Dar şi celelalte mere
Trag cu ochiul la panere.
Căci pe crengi au obosit,

Vântul cât le-a hărmuit,
Ploaia cât le-a tot spălat,
Soarele cât le-a bronzat.
Sus, sus, sus, sus, sus, sus tare
Văd un măr, aşa de maaaaaare,
N-o să-ncapă în paner,
Las-să stee sus pe cer.

*– Ce sentiment a trezit în Inima ta această poezie?*

*– Când vei reciti poezia „La cules de mere”, memorează pasajele care te-*au impresionat.

*– Ce te-a uimit în poezia «La cules de mere»?*

*– Cum credeţi, de ce mărul cel mare a fost lăsat pe copac, să fie sus pe cer?*

*– Dacă cel de a cules merele ar fi prietenul tău, ce te-ai gândi despre el, cum este el? (Binevoitor, înţelegător).*

*– Ce ai învăţat din această poezie?*

**18. *Să fii darnic şi generos***

Încă mic fiind, izvorul
A învăţat o melodie
Şi-acum, de-l prinde dorul,
Cântă codrului, câmpiei.

Izvoraşe, dă-mi şi mie
Cristalina-ţi melodie,
S-o cânt omului ce-n luncă
Ziua-ntreagă e la muncă.

*– Descrieţi, ce sentimente v-au cuprins în clipele când aţi ascultat această poezie?*

*– Cum vă imaginaţi melodia izvorului? Exprimă-te cu cuvintele tale.*

*– Aş dori să recitim aceste versuri şi să ne imaginăm melodia izvorului.*

*– Care momente din poezie îţi plac să le asculţi, îţi mângâie auzul şi inima?*

*– De ce oare izvorul doreşte să cânte melodia anume omului din luncă?*

*– Desenează ce imagini ţi-au apărut sub impresia versurilor citite?*

**19. *Să te bucuri de bucuria altuia***

**Primăvara**

O aşteptăm cu nerăbdare ca pe nici un alt anotimp. E firavă şi plăpândă, şi tânără. Şi-i frumoasă, şi fragedă, şi ademenitoare.

S-a îndrăgostit de ea o lume. Soarele s-a îndrăgostit de ea. Şi dacă o vede atât de gingaşă, o încălzeşte ca pe o copiliţă şi-i toarnă din creştet până în rădăcini tărie, tărie, de care va turna mai apoi în bobiţele strugurilor. Tărie, de care se toarnă în inimile oamenilor.

Se trezesc încet firele de iarbă. Şi ghiocelul slăbit, ca o suflare de prunc, sparge cu căpşoru-i moale şi gingaş pătura scorţoasă de omăt şi-şi scoate zâmbetul afară...

Dacă a zâmbit ghiocelul – s-a zis cu iarna... (După Mihail Gh. Cibotaru).

*– Ce sentiment vă cuprinde după prima lectură a acestui text?*

*– Să-l mai citim o dată şi aş dori mult să ştiu care momente din povestire ţi-au plăcut mai mult?*

*– Ce cuvinte frumoase foloseşte scriitorul când descrie primăvara?*

*– Imaginaţi-vă o zi de început de primăvară. Povestiţi ce sentimente, trăiri încercaţi?*

*– Oare de ce ghiocelul şi-a scos zâmbetul afară... şi ce va urma după aceasta?*

*– Ce dorinţe lăuntrice s-au trezit în Inima ta?*

**20. *Să vii în ajutor la nevoie***

**Rândunelele vecine**

În cuibul din poiată,
Pisicuţa cea şireată
A prins rândunica-mamă
Şi-a făcut din ea o zeamă.
Bietul rândunelul-tată,
A rămas străin deodată.
Toată ziua de cu rouă
Singurel stătea pe ouă.
N-avea chip nici să se ducă
De mâncare să-şi aducă.
Au simţit că nu-i a bine
Rândunelele vecine.
Şi-au venit la el cu toate
Puişori de rândunică,
Cu ochi mici cât o mărgică,
Şi cu ciocuri gălbioare,
Şi cu puf pe aripioare.
Rândunelele de zor
Se-nvârteau în jurul lor,
Aveau grijă mai cu seamă
Să nu simtă că n-au mamă.
Şi cu rândul fiecare
Le-aduceau în plisc mâncare
Câte-un bob, câte-o fărâmă
De gângănii ori de râmă,
Iar tăticul lor pe-o grindă
Să-l ajute cât se poate.
Mai întâi l-au pus la cale
Din cuibar să se mai scoale,
Să mai iasă pe la soare,
Să mai dea din aripioare
Şi putere să mai prindă,
Căci destul ce-a stat sub grindă.
Şi aşa, eliberându-l,
Lângă uşă sta la pândă.
Să nu intre în poiată
Pisicuţa cea şireată.
De-o vedea cumva pe-aproape,
El făcea din plisc să scape
Câte-un ciot de rămurică
Peste lacoma pisică.
Nu ştiu cât o fi trecut,
Ştiu că puii au crescut,
Le-au crescut şi aripioare
Şi de-acuma pot să zboare.
Toate acestea, măi băieţi,
Le-am văzut la Racovăţ.

(Petru Zadnipru)

*– Care momente din poezie v-au plăcut cel mai mult? (Se reciteşte).*

*– Redaţi în desen impresiile despre această istorioară.*

*– Ce gânduri vă sugerează poezia?*

*– Aveţi şi voi o experienţă asemănătoare?*

**21. *Să nu uiţi de un prieten***

Într-o vale tăinuită
E-n durere, biata floare,

Unde viaţa-i numai cânt,
Plânge-o floricică albastră,
Aplecată la pământ.
Vântul iute şi-ndărătnic,
Viaţa ei a zdruncinat
Şi-acum stă, sărmana,
În suspin şi în oftat.

Dar nu-i singură lăsată,
De-a pământului suflare,
Totdeauna-i mângâiată.
Ziua, razele de soare,
Cu iubire o-ncălzesc,
Noaptea, picături de rouă,
Cad din cer de-o întăresc.

(Eugenia Frunză, „*Într-o vale tăinuită*")

*– Ce sentimente a răscolit în inima ta această poezie?*

*– Descrieţi această floricică, cum ţi-o imaginezi, ce cuvinte îţi vin în gând, ca să vorbeşti despre ea?*

*– Propun să facem ceva pentru această floricică, ceva ce ar mângâia-o, ar încuraja-o câtuşi de puţin. Am putea exprima aceasta într-un desen colectiv. (Răsună o melodie potrivită).*

*– Ce gânduri despre oameni poate trezi această poezie? Ce îţi sugerează istoria acestei flori pentru viaţa ta?*

**22.** ***Să fii atent faţă de oameni***

Abia se-arată pături de cocori...
Nici n-a-nflorit grădina noastră încă...
Dar ghioceii albi, de sub ninsori,
I-am adunat cu dragoste adâncă.

Şi ţi-am adus, în dar, de ziua ta,
Neînsemnat, buchetul meu e, poate,
Da-ntr-însul vei citi simţirea mea
Şi gândurile cele mai curate!

(Victor Tulbure, „*De ziua mamei*")

*– Care rânduri din poezie ţi-au plăcut mai mult şi ai dori să le mai auzi?*

*– Ascultă cu inima versurile şi spune ce te impresionează, îţi mângâie sufletul.*

*– Ce cuvinte frumoase ai dori să-i adresezi mamei tale de ziua ei?*

**Bună ziua, dragii mei!**

O furnică, cât de mică,
E atentă şi se-opreşte,
Când cu alta se-ntâlneşte
Şi-o salută furniceşte.
Un cotei, dacă te ştie,
Are mare bucurie
Să te vadă, dând din coadă,

Când se întâlnesc, Cu drag –
Drept bineţe, cică, rag...
Numai noi, câte odată,
Având firea prea distrată,
Lung la oameni ne uităm
Şi uităm să-i salutăm.
Dar se ştie că oricine

Nu salută la comandă.
Chiar şi cei măgari de care
Râdem fără încetare,

E frumos şi e mai bine
Când salută cu temei –
– Bună ziua, dragii mei!

(Adam Costeşteanu)

*– Prin ce impresionează această poezie, ce emoţii îţi trezeşte ea?*

*– Oare ce gânduri vor porni de la Inimă când vom reciti poezia?*

– *La ce ne îndeamnă aceste versuri?*

**25.** ***Să poţi dărui bucurie***

Mulţi dintre adulţi au auzit sau au citit despre o femeie deosebită, cu o Inimă curată şi dăruitoare, care se numea Maica Tereza. Ea purta în suflet o dragoste mare pentru oameni şi toată viaţa s-a străduit să meargă acolo unde era nevoie de ajutorul ei.

Maica Tereza a lăsat oamenilor multe sfaturi înţelepte. Unul dintre acestea ne îndeamnă să zâmbim oamenilor care ne înconjoară: „Zâmbiţi unul altuia, zâmbeşte-i soţiei, zâmbeşte-i soţului, zâmbeşte copiilor tăi, zâmbiţi unul altuia – nu contează cui – şi vă va ajuta să creşteţi în spiritul dragostei dintre voi”.

*– Pe acest stand vedeţi imagini cu feţe de oameni care zâmbesc. Ce vă impresionează la ei?*

*– Să zâmbim şi noi unul altuia. Ce s-a întâmplat între inimile noastre, între sufletele noastre atunci când am zâmbit?*

*– Cu ce seamănă zâmbetul omului? Ce îţi aminteşte el din lumea obiectelor, naturii sau a Cerurilor? Încercaţi să demonstraţi aceasta în desen.*

(*Inaugurarea expoziţiei „Ce este zâmbetul”. Alcătuirea în comun a unei povestiri cu acelaşi titlu*).

*– Propun să proclamăm ziua de azi „Ziua zâmbetelor”. Vom zâmbi tuturor celor cu care ne întâlnim, apoi vom discuta împreună ce am simţit, ce sentimente am trăit.*

– **Taina noastră.** *Acasă, în curte vom zâmbi persoanelor întâlnite în cale; vom lumina faţa noastră cu floarea zâmbetului. Vom aprinde prin zâmbet o scânteie între Inima noastră şi a celui cui îi vom zâmbi. Vom dărui zâmbetul ca pe un dar persoanelor din jurul nostru – adulţi sau copii. Vom zâmbi sincer şi curat, aducând bucurie şi căldură sufletului celorlalţi, deci şi nouă înşine.*

**26.** ***Să fii sincer şi cinstit***

– Bunelule, ce şopteşti? – îl întrebă nepoţelul pe bunel, observând, că înainte de somn acesta mormăie.

– Aşez gândul pe Inimă, fecioraşule... răspunse el.

– Ce înseamnă aceasta? – întrebă nepotul. Înţeleptul bunel îi răspunse:

– Nu vreau să mă cert cu vecinul care m-a tras pe sfoară, dar cum să procedez, nu ştiu. Iată că voi aşeza gândul pe Inimă şi voi adormi, iar dimineaţa Inima îmi va sugera ce să fac...

– Dar de unde Inima ştie, bunele?

– Inima ştie totul, nepoţele, eu toată viaţa învăţ de la ea şi pe tine te sfătui, când cauţi răspuns la o întrebare grea, când nu ştii cum să procedezi într-o situaţie concretă, aşază înainte de somn gândul pe inimă, iar dimineaţa vei afla răspunsurile... Numai fă aceasta cu credinţă...

Aşa a spus bunelul, când nepotul avea nouă ani. Şi el a cunoscut în viaţă foarte multe, aşezând gândul pe Inimă înainte de somn... (Salva Amonaşvili)

*– Aveţi şi voi o asemenea experienţă? Vă amintiţi vreun caz când nu ştiaţi cum să procedaţi într-o situaţie grea şi simţeaţi mare nevoie să „aşezaţi gândul pe Inimă”?*

*– La ce ne îndeamnă istoria acestui înţelept bunel despre care aţi aflat azi?*

**27.** ***Să-ţi cumpăneşti faptele***

– Aţi auzit de cuvântul „hapsân”?

– Cui îi spunem că este hapsân?

– Cum este cel hapsân, prin ce se deosebeşte el de ceilalţi? (Este lacom, vrea să aibă cât mai mult; nu se satură oricât ar avea, este nesătul).

– V-ar plăcea să fiţi prietenul unui hapsân? De ce?

– Hapsâni poţi întâlni atât printre oameni, cât şi printre animale... De curând am citit o poezie de **Leo Butnaru** despre un fluturaş, care se purtase ca şi un hapsân. Vreţi s-o ascultăm împreună? Bine. Poezia se numeşte

**Fluturaşul hapsân**

Un fluture cu chipul slut
Vine la păun şi-l roagă
Sâ-i dea culori cu împrumut,
Haina cât de cât să-şi dreagă.
Da, poftim, – zice păunul.
Şi hapsânul fluturaş
Prinde a-şi turna cu pumnul,
Felurime de guaş.
Ici-colea el se pictează.

Cu roşaţă ca de foc
Peste cap trage-o rază
Cât un fir de uruioc.
Ia albastru, roz şi verde,
Auriu, să strălucească
Şi, precum uşor se vede,
N-are gând să se oprească.
Zice-atunci păunul:
– Însă mie ce-mi rămâne?

*– Te-a bucurat sau te-a întristat fluturaşul? De ce?*

*– Aş dori mult să redăm întâmplarea din această poezie în mişcări. Eu voi repeta versurile şi toţi împreună vom executa mişcările potrivite. (Educatorul sau învăţătorul, în comun cu copiii, improvizează mişcările).*

*– Ce uitase să chibzuiască fluturaşul când îşi dregea haina cu culorile împrumutate de la păun?*

*– La ce te îndeamnă poezia lui „Fluturaşul hapsân”, ce gânduri îţi sugerează?*

**28. *Învaţă-te să fii bun***

– Aş vrea să vă adresez o chemare, un îndemn ca să fiţi buni acum când sunteţi copii şi atunci când veţi fi maturi. (Lectura iniţială).

**Oricine-ai fi!**

Oricine-ai fi – gândeşte smerit privind în sus,
Oricine-ai fi – respectă cuvântul ce l-ai spus,
Oricine-ai fi – îndrăzneşte să aperi ce-i drept,
Oricine-ai fi – ascultă pe omul înţelept.

(Traian Dorz)

– Vom repeta acum această chemare frumoasă în glas, toţi împreună, îndreptându-ne pe rând spre una din cele patru părţi imaginate ale lumii: nord-sud, est-vest (faţă-spate, dreapta-stânga).

Lectura apelului „Oricine-ai fi!”, scris pe o coală de hârtie sau pe tablă.

– Alegeţi una din poveţele acestei chemări, una care vă este mai aproape de dorinţele Inimii voastre. (Schimb de opinii, pedagogul anunţându-şi şi preferinţa sa).

## ETAPA A TREIA

**29. Să fii sensibil**

„*Răspândiţi dragostea oriunde mergeţi: mai întâi în casele voastre... Nu lăsaţi pe nimeni să plece de la voi fără să se simtă mai fericit. Fiţi expresia vie a bunătăţii lui Dumnezeu; bunătate pe chipul vostru, bunătate în ochii voştri, în zâmbetul vostru, bunătate în privirea senină şi caldă*” (Maica Tereza).

După ce citeşte expresiv aceste rânduri, scrise din timp pe hârtie sau pe tablă, educatorul sau învăţătorul se adresează copiilor:

– Care cuvinte sau fraze v-au impresionat cel mai mult?

– Ce ne sugerează aceste rânduri, la ce ne îndeamnă ele?

– Să citim încă o dată atent această chemare.

*– Întrebaţi Inima ce dorinţe s-au trezit în ea ca răspuns la acest îndemn?*

*– Cunoaşteţi oameni care s-au purtat cu dragoste şi bunătate faţă de voi? Cum au făcut-o? Ce aţi simţit în urma acestei adresări?*

*– Aţi avut o experienţă asemănătoare, când v-aţi purtat aşa cum ne îndeamnă Maica Tereza?*

*– Iar acum taina noastră: Gândiţi-vă la cineva dintre cunoscuţi, căruia vreţi să-i adresaţi azi cu dragoste şi bunătate. Cum vreţi să faceţi aceasta?*

*– Vă doresc să vă reuşească; mâine vom discuta despre acest secret al vostru.*

**30.** ***Să vorbim de la inimă la inimă***

De s-ar face al meu suflet
Mare cât un ocean,
Aş putea-nmulţi în lume
Bunătatea, an de an.
De s-ar face al meu suflet
Ca un soare luminos,
Aş trezi în toată lumea
Dragostea de ce-i frumos.
De s-ar face al meu suflet
Numai pace şi iubire,
Eu aş semăna întruna
Linişte şi fericire.

(Eugenia Frunză, „*De s-ar face al meu suflet*”)

*– Ce trăiri a trezit în Inima ta această poezie?*

*– Aş dori mult să-mi spuneţi care strofă din poezie te atrage mai mult. Să recitim încă o dată versurile.*

*– Desenaţi imaginile la care vă gândiţi după ce aţi ascultat poezia „De s-ar face al meu suflet”. (Examinarea şi comentarea desenelor).*

*– Imaginaţi-vă că sunteţi în locul autoarei şi continuaţi aşa cum doriţi voi fraza din titlul poeziei. Povestiţi, ce aţi vrea să se întâmple cu sufletul vostru şi care lucruri bune aţi dori să le faceţi?*

**31.** ***Să poţi manifesta nobleţe***

**La întâlnirea inimilor...**

– Vreau să anunţ pentru lecţia de azi o întâlnire a Inimilor. Sunt oare Inimile tuturor oamenilor la fel sau se deosebesc prin ceva?

– Prin ce se deosebesc?

– Aveţi dreptate, Inimile sunt diferite. Azi vom cunoaşte multe Inimi care vor binevoi să vină la întâlnirea noastră. (Pe imagini ce reprezintă inimi, sunt scrise caracteristicile lor. Pedagogul le prezintă câte două, fixându-le apoi pe un suport în faţa copiilor).

– Iată şi primii oaspeţi. Au venit *Inima bună* şi *Inima rea.* Să facem cunoştinţă. Cum credeţi, ce ne-ar putea spune despre sine Inima bună? (Copiii propun variante). Dar ce poate să ne spună despre sine Inima rea?

– Să invităm aceste două Inimi la aceeaşi masă. Se vor simţi ele bine alături?

– Sunt de acord. Mai bine să le oferim loc la mese diferite.

– Aşteptăm următorii oaspeţi. Iată că a venit *Inima iubitoare* şi *Inima răutăcioasă.*

– Ce ar putea spune despre sine Inima iubitoare? Dar cea răutăcioasă?

– La care masă vrei să inviţi Inima iubitoare şi pe cea răutăcioasă? (Trece cineva dintre copii şi face alegerea).

– Propun să punem muzica, ca să ne simţim cu toţii vesel şi bine la întâlnirea Inimilor. Încă doi oaspeţi ne-au onorat cu prezenţa: *Inima înţelegătoare* şi *Inima surdă.*

– Imaginaţi-vă că Inimile, ca şi oamenii, aud şi înţeleg vorbirea. Prin urmare, ele vor înţelege şi cele spuse de voi despre dânsele.

– Ce gândeşti despre ceea ce face Inima înţelegătoare, cum este ea în viaţă?

– Dar cea surdă, de ce oare poartă acest nume? (Schimb liber de opinii).

– Invităm şi aceşti oaspeţi să ia loc la masă.

– Au mai sosit oaspeţi, să vedem cine sunt: *Inima generoasă* şi *Inima zgârcită.* Cred că referitor la aceste Inimi ne va fi uşor să ne expunem părerea. (La „întâlnire” sunt invitate pe rând *Inimile: făuritoare* şi *distrugătoare; înflăcărată şi stinsă; luminoasă* şi *întunecoasă; curată* şi *murdară; fierbinte* şi *rece*, copiii oferindu-le locul la mesele respective).

– Inimile au dorit să lase drept amintire embleme cu numele lor. Alegeţi o inimioară cu care doriţi să semene Inima voastră şi păstraţi-o într-un loc de nădejde. (Inimioarele-embleme, pregătite din timp, vor fi confecţionate în mai multe exemplare, pentru ca toţi copiii să-şi poată face alegerea dorită. Preşcolarii, care nu citesc, vor solicita ajutorul educatorului).

– Inimile rele de la această masă s-au simţit prost, înţelegând că voi nu vă bucuraţi de venirea lor şi mi-au dat semnal, că vor să se schimbe. Ce sfaturi vreţi să-i daţi Inimii rele? Cum să se schimbe ea? (În aşa mod, sfătuite de copii, toate Inimile „rele” se vor schimba, trecând la masă împreună cu cele „bune”. Copiii vor aplauda).

**32.** ***Să ştii a-ţi verifica faptele***

**Noi şi mama**

Vremea-i caldă şi frumoasă
Mama rânduieşte-n casă.
Haine, covoraşe, pături
Scutură şi pune-alături.
Mai sunt multe de făcut

I-am zis mamei: „Ce-a rămas,
Dacă-ai vrea, n-ar trece-un ceas
Şi împreună cu Vlăducu
Am sfârşit îndată lucrul
Ce tot numai tu şi tu?

Şi-uite, ziua a trecut! Suntem mari şi noi de-acu!

(Constantin Munteanu)

*– Ce te-a impresionat, ţi-a bucurat inima în această poezie? De ce?*

*– Ce este mai uşor, să laşi tot lucrul din casă pe seama mamei sau să ajuţi la treburi?*

*– Ce veţi învăţa din aceste versuri? Ce gânduri vi s-au trezit ascultându-le?*

**33.** ***Cum este corect*?**

**Copacul**

Astă primăvară 1-a răsădit un om. O bucată de vreme m-am întrebat: – Cum de a venit un străin şi ne-a înverzit ograda?!

Dar într-o zi 1-a frânt un ştrengar!

A apucat vârful copacului şi 1-a tras spre sine. Parcă vroia să-1 îngenuncheze. După ce l-a frânt, ştrengarul îşi căută de drum.

Cui să-i pese de un copăcel fără de apărare?!

Doar celui care ştie ce-i arşiţa şi celui care înţelege câte guri de aer filtrează în plămânii săi copacul.

Pentru aceasta cum am putea să-1 mulţumim? Să-i dăruim o gură de apă, să-1 ferim din calea relelor! Am ridicat tulpina firavă. Speram că poate se va îndrepta. Dar din locul frânturii ca dintr-o rană adâncă se prelinse o lacrimă albă, curată. Ca un ultim semn de viaţă.

(După Claudia Partole)

*– Ce simte Inima ta după ce ai ascultat această povestire? De ce?*

*– Aş dori să mai ascultăm o dată povestirea „Copacul” şi să ne împărtăşim unii altora ce locuri din ea ne-au impresionat mai mult. (Lectură repetată).*

*– Cum înţelegeţi expresiile: „a-şi căută de drum”, „a dărui o gură de apă”, „a-l feri pe cineva din calea relelor”?*

*– Aţi ferit din calea relelor vreodată un copăcel sau vreun animal? Povestiţi un caz pe care-l cunoaşteţi.*

*– Aveţi în curte, lângă geam sau în grădină un astfel de copăcel pe care aţi putea să-l îngrijiţi?*

*Povestiţi cum aţi dori sa-l îngrijiţi.*

**34.** ***Să poţi manifesta grijă şi compasiune***

**Dacă...**

Dacă zic cuvântul Casă, Dacă zic cuvântul Ţară,

Văd măicuţa mea duioasă.
Dacă zic cuvântul Pace,
Văd, cum bobu-n spic se coace.

Văd cum razele coboară
Peste casă şi meleag,
Peste chipul mamei drag.

(Mihail Roman)

*– Ce simte inima ta, după ce ai ascultat această poezie?*

*– Aş dori să recitim versurile şi să alegem locurile care vi se par cele mai frumoase, mai atrăgătoare.*

*– Continuaţi frazele, pe care le voi pronunţa:*

*Văd măicuţa mea duioasă, dacă...*

*Văd cum bobul în spic se coace, dacă...*

*Văd cum razele coboară, dacă...*

*– La ce te gândeşti tu, când zici cuvintele „Casa mea”?*

*– La ce te gândeşti, când zici cuvintele Ţara mea, Patria mea – Republica Moldova?*

**35. *De ce nu meriţi laudă***

**Plânsul unei cărţi**

Scumpă bibliotecară,
Nu mă da a doua oară,
Răului de Viorel,
Că e greu să scapi de el.
Cum mă ia, mă frunzăreşte,
Dar nimica nu citeşte,
Ci îmi face c-un creion
Când un lup, când avion.

Trece vreun băiat sau fată,
El de colţ mă ia îndată
Şi cu mâna, poc! în cap –
Capul – nu, pe când eu crap.
Viorel a doua oară
De-o veni, să-1 daţi afară,
Afişaţi-1 pe pereţi
Şi mai mult să nu-i daţi cărţi.

(Petru Cărare)

*– Ce simţi în urma citirii acestei poezii, cum ţi s-a făcut la inimă?*

*– Aţi văzut vreodată o carte murdară? V-a plăcut?*

*– Dar cum sunt cărţile tale? Cum le păstrezi?*

*– Imaginează-ţi că o carte cu adevărat ar putea vorbi cu adevărat. Ce ne-ar zice ea nouă, oamenilor?*

*– Un mare cărturar moldovean, pe care îl chema Varlaam, spunea: „Cum iubeşti să-ţi fie oamenii, aşa să le fii şi tu lor”. Cum înţelegi această povaţă?*

*– Cum credeţi, am putea folosi acest îndemn al înţeleptului cărturar Varlaam pentru a-l ajuta pe Viorel să-şi schimbe purtarea faţă de carte?*

*– Imaginează-ţi că stai de vorbă cu Viorel. Ce sfaturi ai dori să-i dai?*

**36.** ***Să ştii a face plăcere altuia***

**Scrisoare bunicii**

Ninge des şi iarna-i grea,
Cresc în câmp troiene
Bunicuţă, draga mea,
Cine-ţi taie lemne?
Bunicuţă, cine-ţi scoate
Apă din fântână?
Te visez noapte de noapte
Singură, bătrână.

Mă gândesc să vin la tine
Pe o zi sau două,
Să ne sfătuim mai bine
Iarna amândouă.
Cum să vin, că încă-s mică
Şi mă tem la drum?
Eu îţi scriu, dragă bunică,
Tu răspunde-mi, cum?

(Ion Vatamanu)

*– Te-a bucurat această poezie sau te-a întristat? De ce?*

*– Ce griji avea nepoata, gândindu-se la bunica sa?*

*– Să mai ascultăm o dată aceste versuri.*

*– Tu ai bunică? Ce poţi să faci pentru ea?*

*– Cum este fetiţa din poezie? Ce poţi să spui despre ea?*

*– Spune sincer: te gândeşti la bunica ta?*

*– Ce ai putea face pentru ea?*

*– Ce ai simţi în sufletul tău, dacă ai putea ajuta pe mama, tata, fratele, sora ta?*

*– La ce ne îndeamnă poezia „Scrisoare bunicii”?*

**37.** ***Deschide-ţi inima oamenilor***

**Cum aprindem flacăra inimii?**

Un tânăr împărat, proaspăt întronat, văzu în vis un înger care îi vorbi:

– Voi îndeplini una dintre dorinţele tale.

Dimineaţa chemă împăratul trei sfetnici de-ai săi şi le zise:

– Îngerul mi-a promis să-mi îndeplinească una din dorinţele mele. Spuneţi-mi, ce fel de împărăţie le-ar trebui supuşilor mei, pentru ca să trăiască fericiţi?

– Împărăţia dorinţelor! a exclamat unul dintre ei, fără a mai sta la îndoială.

– Împărăţia raţiunii, a minţii! pronunţase altul, scărpinându-şi ceafa.

Tânărul împărat era deştept şi răbdător, de aceea se adresă către al treilea consilier:

– Iar tu ce vei spune?

– Împărăţia Inimii! zise acela.

Tânărul împărat închise ochii, chemându-l pe înger.

– Fă-mi împărăţia mea împărăţie a Inimii, Doamne...

Îngerul zăbovi:

– Dumnezeu deja i-a dat fiecăruia Inima sa, ea trebuie doar aprinsă.

– Aprinde-o atunci!

Îngerul se întristă:

– Nu pot... Domnul porunceşte oamenilor ca ei singuri să-şi aprindă inimile şi să se ajute unul pe altul.

– Atunci spune-ne cum să le aprindem?

(Şalva Amonaşvili)

*– Ce v-a impresionat cel mai mult în această povestire?*

*– S-o mai citim o dată.*

*– Arătaţi într-un desen cele aflate din această istorie.*

*– Să aranjăm desenele ca la expoziţie şi să urmărim ce au reuşit să surprindă în ele elevii din clasa noastră.*

*– Iar acum să căutăm fiecare locul unde se simte bătaia ritmică a inimilor noastre şi să ne gândim, un minut, în tăcere: cum putem aprinde flacăra inimii din piept?*

*– Putem oare să ne ajutăm unul pe altul în aprinderea Inimii? Cum vom face aceasta?*

**38.** ***Sa poţi auzi omul***

– Imaginează-ţi cerul plin de stele, noaptea. Tu le priveşti atent şi alegi o steluţă. Vrei ca ea să fie numai a ta. Să-ţi audă gândurile şi dorinţele tale. Să te înţeleagă când vei dori să-i spui ceva.

*– Să închidem ochii. – Să ne gândim fiecare la steluţa lui. – Să ne imaginăm o ploaie de stele care ne-au venit în ospeţie şi să le aplaudăm.*

*– Ce ai dori să-i vorbeşti? Ce ai vrea să-i spui?*

*– Pentru ce ai vrea să-i mulţumeşti, să-ţi exprimi recunoştinţa în faţa steluţei tale?*

*– Ce ai vrea să o rogi?*

**39.** ***Să poţi manifesta bună-creştere şi delicateţe***

**Doina-i lege, doina-i cânt**

Bunelul încă de dimineaţă îngână unul şi acelaşi cântec: „Toata viaţa cât trăieşti, bine faci, bine găseşti...”

– Dar mai departe, bunele? întreabă Stanică.

– Ce mai departe? nu înţelege bunelul.

– Alte cuvinte nu mai sunt, numai atâta-i cântecul?

– A-a, face bunelul. Păi îs de ajuns şi atâtea. Că asta-i o doină, o lege străveche.

– Cum adică şi doină, şi lege? se miră Dănuţa. Ce are una cu alta?

– Are, măi băieţei, căci în limba străbunilor noştri doine se numeau legile ţării, regulile de comportare între oameni pe pământul ista.

– Şi ei cântau legile?

– Da, căci tare puţini ştiau carte. Le cântau, când lucrau, căci legea nu se cântă cu mâinile în şolduri.

– Şi mai ştii şi alte doine-legi?

– Desigur.

Frunză verde, foaie lată,
Eu de mamă şi de tată
Nu mă lepăd niciodată...

sau

Un pământ, un neam, un grai,
Fără ele viaţă n-ai.

(Aurel Scobioală)

*– Aş dori să ascultăm încă o dată această povestire. S-o ascultăm cu Inima, ca pe o melodie duioasă şi lină, ajunsă printre vremuri aici, la noi. (Răsună încet melodia doinei. Se reciteşte povestirea).*

*– Care doină, cântată de bunelul din povestire, te impresionează, te atrage mai mult?*

*– Ce legi, reguli de comportare între oameni, îngânate de bunel le înţelegi şi poţi să le repeţi?*

*– Dar ce legi despre care ai aflat azi ai dori să le respecte toţi oamenii de pe Pământ?*

**40.** ***Să vezi frumuseţea cu inima***

**Fiecare om are un vis**

– Să vorbim acum despre ce vrei să ajungi şi să faci atunci când vei fi mare. Lăsaţi capul în mâini, închideţi ochii şi meditaţi câteva minute în tăcere. Întrebaţi-vă Inima: ce vis am în Inima mea? (Discuţie sinceră): Fiecare elev va fi ascultat sincer de către participanţi.

– Am citit nu demult ce spunea un autor necunoscut:

Am rupt o floare – ea s-a ofilit,
Am prins un fluture – el a murit.
Şi eu am înţeles: de frumuseţe te poţi atinge doar cu Inima.

Savuraţi aceste rânduri, lăsaţi-le să vă impresioneze. Le vom mai repeta o dată, citindu-le în glas împreună (se urmăreşte cu arătătorul textul scris pe tablă din timp).

– Ce te-a emoţionat în acest enunţ? Ce fel de emoţii ţi-a trezit?

– Întreabă-te: ce dorinţe au apărut în sufletul tău după ce te-ai gândit bine la cele spuse de autor.

* * *

– Vă invit să ascultaţi ce visuri aveau două seminţe, care stăteau una lângă alta în pământ.

**Să rişti**

*Două seminţe stăteau una lângă alta în pământul fertil de primăvară. Prima sămânţă spuse: „Vreau să cresc! Vreau să-mi trimit rădăcinile cât mai adânc în pământ şi să răzbat spre lumină muguri... Vreau să-mi desfac boboceii mei gingaşi, ca un semn că primăvara a venit... Vreau să simt căldura soarelui pe faţă şi binecuvântarea stropilor de rouă, dimineaţa!”.*

*Şi ea crescu.*

*Cea de-a doua sămânţă spuse: „Mie mi-e frică. Dacă îmi trimit rădăcinile dedesubtului meu, nu ştiu ce voi întâlni în întuneric. Dacă îmi fac loc prin pământul tare şi răzbesc la suprafaţă pot să-mi rănesc mugurii delicaţi... Dacă îmi las mugurii să se deschidă şi un melc încearcă să-i mănânce? Şi dac-ar fi să-mi deschid bobocii, un copil poate să mă smulgă din pământ. Nu, e mai bine pentru mine să aştept până va fi mai sigur”.*

*Şi aşteptă.*

(Patty Hansen, „*Să rişti*”, cu unele modificări)

– Ce v-a bucurat sau v-a întristat în istorisirea celor două seminţe?

– Pe care din seminţe o alegi – pe prima sau pe a doua? De ce?

– Interesant, cum ar arăta pe desen aceste seminţe. Eu voi citi încă o dată istoria fiecăreia dintre seminţe. Ascultaţi atent, cu Inima, apoi vom desena. (Desen după imaginaţie).

– Să analizăm desenele. A ieşit un câmp întreg cu seminţe încolţite.

– Ar fi curios să ştim ce s-a întâmplat mai departe în viaţa celor două seminţe. Şi mai ales, ce a reuşit a doua sămânţă. Continuaţi povestea. (Sunt binevenite cel puţin două alternative).

– Spre regret, în povestea mea, a doua sămânţă a sfârşit-o mult mai trist: o găină începu să scurme pământul în căutare de mâncare, găsi sămânţa care aştepta, şi o înghiţi imediat...

*– Imaginează-ţi că ai fi stat de vorbă cu sămânţă a doua. Ce sfaturi i-ai fi dat?*

*– Întrebaţi-vă acum: ce dorinţe a trezit în sufletul tău această poveste? Ce-ţi şopteşte Inima să faci? (Dintre variantele propuse de copii o alegeţi pe cea mai potrivită pentru inaugurarea rubricii: „Taina grupei/clasei noastre”).*

**41. *Învaţă-te să fii bun***

– Vezi în faţa ta un şir de cuvinte: lumină – frumuseţe – armonie – ordine.

– Alege un cuvânt care-ţi place şi ai vrea să-i fii mamă (tată), iar el – „copilul” tău.

– Care cuvinte le-aţi ales, cum se numeşte „copilaşul” tău?

– Ce poveţe, sfaturi pentru viaţă ai dori să-i dai copilului tău? Cum ai vrea să fie el? Ce să poată face în viaţă?

– Desenează ceva care se potriveşte numelui „copilului” tău. (Cuvântul „armonie” va fi explicat în cadrul unor discuţii ulterioare).

– Vă mai ofer un lănţişor de cuvinte: om – casă – ţară – lume (cuvintele sunt scrise în prealabil).

– Cum crezi, de ce aceste cuvinte sunt legate ca inelele unui lănţişor? (schimb de opinii).

(Cuvintele, scrise din timp pe fişe, sunt puse în cutiuţe, în mai multe exemplare, pe masa de lucru a pedagogului).

– Alege un cuvânt şi gândeşte-te ce îţi şopteşte el? Ce gânduri sau imagini îţi vin în minte, când citeşti sau auzi acest cuvânt?

***Pauză de relaxare*** – preferabil muzică ritmică.

– În faţă aveţi un proverb:

Dacă există lumină în suflet,
Omul va fi frumos.
Dacă există frumuseţe în om,
Este armonie în casă.

Dacă în casă este armonie,
Va fi ordine în ţară.
Dacă în ţară este ordine,
Atunci va fi pace în lume.

(Proverb chinezesc)

(Textul scris pe o coală de hârtie sau pe tablă este citit mai întâi de pedagog).

*– Savuraţi aceste rânduri. Daţi-le voie să vă impresioneze...*

*– Întrebaţi-vă acum: ce trezesc ele în sufletul meu, ce gânduri îmi transmit?*

*– Care cuvinte din acest proverb îţi încălzesc Inima?*

*– Cu ce îndemn ai vrea să te adresezi oamenilor la finele discuţiei noastre?*

## ETAPA A PATRA

**42.** ***E bine? nu e bine***

### Balaurul cu şapte capete

– Aţi auzit legenda Balaurului – un zmeu cu şapte capete?

Monstrul cu şapte capete sălăşluieşte în sufletul oamenilor.

Primul cap e *Lenea*. Ea te împiedică să devii om. Al doilea cap e *Invidia*. Ea îl chinuie pe om, îi roade sufletul, îi strică dispoziţia.

Al treilea cap e *Lăcomia.* Omul lacom niciodată nu se simte sătul, mulţumit.

Al patrulea cap e *Minciuna.* Spune omul o dată o minciună, mai minte o dată şi rămâne mincinos pe toată viaţa.

Al cincilea cap e *Grosolănia.* Ea îţi complică viaţa. Bădăranul niciodată nu va realiza nimic în viaţă. Toţi oamenii îl ocolesc.

Al şaselea cap e *Mişelia.* E foarte groaznic. Ea îl împinge pe om la fapte mârşave. Mişeii nu au nici un prieten.

Al şaptelea cap e un buchet de vicii omeneşti: linguşirea, bădărănia/obrăznicia, răutatea, lăcomia, laşitatea, neruşinarea...

Nu e nevoie de sabie ascuţită ca să-i rupi capetele. E nevoie de voinţă şi răbdare. Iar cine-l va învinge pe Monstru, acela va deveni Om adevărat.

(După Nina Bondarenko*)*

*– Întreabă-ţi Inima, ce dispoziţie ţi-a trezit această istorisire? Povesteşte-ne ce simte Inima ta?*

*– Pe mine, de asemenea mă întristează faptul că acest Balaur-zmeu cu şapte capete – îşi găseşte ascunziş în sufletul omului, aducându-i mare daună. Să găsim în text şi să citim încă o dată ce nume are fiecare cap al Balaurului din povestire (Inscripţiile respective, scrise în prealabil, apar consecutiv în faţa copiilor):*

*1. Primul – Lenea**.** La ce vă gândiţi când auziţi acest cuvânt – Lenea?*

*– Ce daună îţi poate aduce lenea?*

*– Corect, ea te îndeamnă să nu lucrezi, să trândăveşti. Ea te împiedică să devii om respectat de alţii şi de tine însuţi.*

*2. Al doilea cap se numeşte Invidia**.** Ce fel de oameni vă imaginaţi, când auziţi cuvântul Invidie?*

*– Sunt de acord cu părerea voastră. Omului invidios îi pare rău, are ciudă pentru reuşitele cuiva, se uită cu ochi răi la succesele altuia. Invidia te chinuieşte, îţi tulbură liniştea sufletească, îţi strică dispoziţia.*

*3. Al treilea cap e Lăcomia**.** Înţelegeţi ce dorinţe trezeşte în om lăcomia?*

*– Adevărat, de a avea cât mai multe bunuri, de a mânca sau de a bea peste măsură, cu poftă nestăpânită: Dacă eşti lacom niciodată nu te vei simţi sătul, mulţumit.*

*4. Al patrulea – Minciuna**.** La ce vă gândiţi când auziţi acest cuvânt „minciuna”?*

*– Aşa este. Omul mincinos nu spune adevărul, are obişnuinţa de a spune minciuni, a înşela pe cineva, a nu-şi îndeplini promisiunea. Dacă spui o dată minciuni, mai minţi încă o dată şi rămâi mincinos pentru toată viaţa.*

*5. Al cincilea cap e Grosolănia.* *Ai auzit să se zică despre cineva că e grosolan? Povesteşte cum se poartă sau vorbeşte omul grosolan?*

*– Aveţi dreptate. Omul grosolan este nedelicat, lipsit de politeţe, brutal în purtarea şi vorbele sale. I se mai spune bădăran, necioplit, necultivat. Dacă vei fi un bădăran, niciodată nu vei avea reuşită, nu vei realiza nimic în viaţă. Toţi oamenii te vor ocoli.*

*6. Al şaselea cap are numele Mişelie.* *Înţelegeţi cuvântul „mişelie”? Despre care om se vorbeşte că e mişel? Aşa este. Omul mişel are o comportare ticăloasă, josnică, mârşavă. El este fricos, laş, lipsit de curaj şi poate trăda. Mişeii nu au nici un prieten.*

*7. Al şaptelea cap are mai multe limbi – fiecare cu numele ei: linguşire, obrăznicie, răutate, neruşinare... Care din aceste cuvinte le înţelegeţi şi le puteţi explica?*

*– Să enumerăm încă o dată cele şapte capete ale Balaurului?*

*– Care din numele pomenite mai sus trezesc cele mai neplăcute emoţii în Inima ta?*

*– Cum credeţi, am putea învinge capetele nesuferite ale acestui Monstru prin vorba şi faptele noastre de zi cu zi? Ce ar trebui să facem ?*

**43. *E bine sau e rău? De ce?***

Cerul este sus, copile,
Cerul este-nalt de tot.
Şi la el ajunge cine
Toată viaţa face bine.

Bine este când munceşti,
Bine este când iubeşti,
Bine e când eşti modest,
Bine e când eşti onest.

(Eugenia Frunză)

*– Vă chem în ajutor ca să continuaţi poezia*:

Bine e, când...

Bine este, când...

*După ce s-au epuizat propunerile copiilor, educatorul sau învăţătorul întreabă: „De ce toate cele spuse de voi le-aţi definit ca „bine”? Să continuăm prin a ne gândi ce este „rău”:*

Rău e când...

Rău este când...

*La sfârşitul jocului se pune aceeaşi întrebare: „De ce toate cele spuse de voi le-aţi definit ca „rău”?*

*– Iar acum vă propun să citim împreună cu Eugenia Frunză sfârşitul poeziei „Faceţi bine”:*

– Aş mai prelungi aşa,

Binele a-1 inspira,

Dar vă las pe toţi cu bine,

Pentru azi şi pentru mâine,

Hai, fuguţa, faceţi bine!

**44.** ***Dovedeşte că ai dreptate***

– De curând am citit o poezie de Vasile Romanciuc, *i*ntitulată „Patria”. Aş dori să o cunoaşteţi şi voi, pentru ca mai apoi să-mi spuneţi dacă v-a plăcut, ce v-a impresionat în această poezie. Dar mai întâi, cum înţelegeţi cuvântul „Patrie”? La ce vă gândiţi, ce vă imaginaţi când auziţi sau citiţi cuvântul „Patrie”? (Schimb de opinii).

– A fost interesant să aud părerile voastre despre acest cuvânt. Să comparăm acum gândurile voastre despre Patrie cu cele ale autorului**.** Să citim poezia „Patria”.

**Patria**

Din orice colţ al lumii
Încoace vei zbura
Cu sufletul şi gândul –
Aici e Ţara ta!
Numai la tine-n ţară
Izvoarele cuminţi
Îţi zic cu drag pe nume,
Parcă ţi-ar fi părinţi.

Numai în ţara asta
Stejarii, munţii-nalţi
Şi florile din luncă
Îţi sunt surori şi fraţi.
Şi inima îţi bate
De parcă-ar repeta:
Eşti om şi eşti acasă
Numai în Ţara ta!

– *Ce v-a trezit în suflet poezia? Închideţi ochii, puneţi mâna în dreptul Inimii şi întrebaţi-o în gând ce simte ea?*

– Vă propun să ilustraţi în imagini această poezie. Vom da citire câte unei strofe – în total patru la număr – executând mişcările sugerate de text. Apoi veţi desena pe una din cele patru bucăţi de hârtie pe care le aveţi în faţă, ce v-aţi imaginat. Aştept cu nerăbdare să vedem ce aţi surprins din poezie. (E bine să răsune o melodie potrivită. Copiii plasează desenele la locul indicat după fiecare strofă analizată).

– *Vă plac desenele pe care le-aţi expus în sala de clasă? Ce vă place*?

– „Eşti om şi eşti acasă
Numai în Ţara ta” – zice poetul. – *Susţii această părere, eşti de acord cu ea?*

– *Explică, de ce crezi aşa?*

– *La ce te îndeamnă convorbirea noastră de azi?*

**45. *Grăbeşte-te să faci un bine***

*Pregătire.* Imagini şi colecţie de boboase (mazăre, fasole, soia ş.a.)

– Am examinat cu mult interes boabele care au fost aduse astăzi în sala noastră de clasă. Mi s-au părut tăcute, modeste, pline de taină... Ce viaţă duce bobul sub acoperişul casei sale? Cum trăieşte el acolo singurel şi neajutorat, neştiind ce-l aşteaptă ...

Curios lucru, boabele pot visa! Ca şi noi, oamenii! Despre aceasta aflăm din poezia „Visul bobului” de Stepan Kuroglo, pe care vă propun să o ascultăm împreună. (Se ascultă o melodie liniştită).

**Visul bobului**

La chemarea gliei,
Într-o bună zi,
Dus de vânt, sub brazdă,
Bobul nimeri.
Şi îndrăgostit de
Munca lui fiind,
Bobul sta cu gândul
Numai la pământ:
„Truda fără preget
Mi-i menirea dreaptă –
Să răsar degrabă,
Oamenii aşteaptă.
Cât e ziuă-afară,
Vreme să câştig –
Doar la miez de noapte
Voi dormi un pic...”
După-o zi de muncă
Bobul cel măşcat,
Aţipind pe-o clipă,
Iată ce-a visat:

Lângă codrul verde,
Freamătă-n câmpii,
Sub cer ’nalt de vară,
Grâie aurii...
Creşte bucuria –
Zboară-n lung şi-n lat:
Grâul din ogoare-i
Strâns şi măcinat.
Zăbovesc copiii
Pe lângă cuptoare –
Vor sa guste pâinea
Albă ca un soare.
Pâinea amiroase
Până hăt departe:
Mama câte-o hrincă
Rumenă le-mparte...
Bobu-a fost să aibă-un
Vis ca perla-n rouă
Şi cu strălucirea-i
Ne-a zâmbit şi nouă!

(Traducere din limba găgăuză de *Gheorghe Blănaru*)

*– Ce te-a impresionat în această poezie?*

*– Propun să redăm în desen visul bobului despre lucruri bune şi frumoase. Să ne reamintim acest loc (lectura repetată). Inaugurarea expoziţiei de desene şi schimbul de opinii pe marginea*

*conţinutului acestora.*

*– Să medităm împreună. De ce cele visate de bob pot fi definite drept fapte bune?*

*– Oare de ce bobului i s-au arătat în vis numai fapte bune?*

*Închideţi ochii şi chemaţi fiecare câte un vis de bine, care aţi dori să devină realitate.*

**46.** ***De ce-i bine pe lume?***

*Pregătire*: fotografia fiecărui copil, preferabilă de vârsta nou-născutului.

*– Priveşte poza din faţa ta. Aş vrea să vorbim despre aceea dacă eşti bucuros, fericit că te-ai născut pe acest pământ. De ce?*

*– Aş dori să ştiu, ce fel de om ai vrea să fii când vei creşte mare?*

*Scriitorul Vitalie Tulnic îşi aminteşte despre cele auzite de la mama sa pe când era mic:*

Peste leagăn aplecată,
Întâlnindu-mă din somn,
Mama mi-a vorbit odată.
Fă-te, dragul mamei, om.

(Versurile sunt scrise pe hârtie sau pe tablă)

*– Dacă v-au plăcut versurile, doriţi să le repetăm?*

*– Mie de asemenea îmi plac foarte mult aceste cuvinte simple şi înţelepte. Haideţi să le pronunţăm în glas, împreună* (Lectura repetată).

*– Mi-a plăcut poezia, dar nu prea înţeleg ce a vrut să spună mama când a zis „Fă-te, dragul mamei, om". Ce înseamnă a te „face om", doar te-ai născut om?* (Răspunsurile copiilor).

– De curând am mai citit o poezie, scrisă de Gheorghe Blănaru, „Mulţumim Omului Om". Aş vrea să o citim împreună.

Omul cel cu fapte bune
Soare-i care nu apune,
Pom cu rădăcină-adâncă,
Fluviu izvorând din stâncă,
Grâu măşcat în larg de-ogoare,
Strâns pe iarnă în hambare,

Floarea păcii minunată,
Luminând planetă toată.
Mulţumim Omului Om
Pentru soare, pentru pom,
Pentru fluviu, grâu şi pace,
Pentru binele ce-l face.

*– Ce v-a impresionat mai mult în poezie? Amintiţi-vă aceste momente (Lectura repetată).*

*– Pentru ce mulţumeşte poetul Omului Om? De ce îi mulţumeşte?*

*– Să desenăm ce vi s-a întipărit din această poezie. O recitim încă o dată. (Copiii îşi comentează desenele. Expoziţia lucrărilor)*

**47.** ***Despre alţii şi despre tine***

– Te-ai gândit vreodată despre aceea ce ţi se pare mai scump pe această lume? (Ipotezele copiilor).

– Dar ce este mai de folos pe lume, cum credeţi? (Schimb de opinii).

– Încă o întrebare interesantă: „Ce credeţi că este nemuritor pe lume?” (Opiniile copiilor).

– Nepoţica o întrebă pe bunica sa exact aceste trei lucruri: ce este mai scump, mai de folos şi ce-i nemuritor pe lume. Vreţi să aflaţi răspunsul bunicii? Să ascultăm atunci poezia lui Gheorghe Blănaru, „*Nepoţica şi bunica*”:

– Ce-i mai scump pe-această lume?
Spune-mi, bunicuţo, spune!
– Nesfârşitul de ogoare
Cu grâu copt în revărsare.
– Ce-i mai de folos pe lume?
Spune-mi, bunicuţo, spune!
– Timpul care nu te-nşeală,
De-l trăieşti cu socoteală.
– Ce-i nemuritor pe lume?
Spune-mi, bunicuţo, spune!
– Munca. Ea mereu împarte
Viaţă lungă, fără moarte.

– *Care răspuns al bunicuţei ţi-a plăcut mai mult?*

– *Să înscenăm această poezie, după ce o vom reciti (Lectura repetată).*

– *Iar acum eu voi fi în rol de bunicuţă, iar voi – de nepoţică. Toţi împreună, în glas, îmi veţi adresa cele trei întrebări. Începem. (Înscenarea poeziei).*

– *Acum eu vreau să fiu nepoţica, iar voi – bunicuţa. (Înscenarea repetată a poeziei).*

– *Mă întreb de ce nepoţica o fi pus întrebările acestea dificile anume bunicuţei şi nu altcuiva din familie?*

– *Ce ai învăţat din această poezie?*

### 3.3. Exerciţii pentru stimularea bunăstării spirituale şi morale a copilului

Profesorul se concentrează cu precădere pe rezultatele şcolare, performanţele intelectuale ale elevilor săi.

Pregătindu-se pentru a-şi juca cât mai bine rolul de educator al Inimii, sentimentelor, pe care trebuie să-l adopte, în raport cu copiii, el trebuie să fie dispus să se transforme oricând în confident, bun ascultător, conspirator sau partener de activitate pentru copii, în mod special, în domeniul vieţii lor morale şi spirituale.

Exerciţiile de mai jos vor oferi prilejul de a stabili o relaţie profesor-elev plină de înţelegere şi bucurie, benefică pentru a crea atmosferă şi pentru a-i entuziasma pe discipoli, spre a face lucruri bune [3][1].

Repertoriu de subiecte:

1) Tu şi gândurile tale.

2) Meditām împreună.

3) Imaginea sentimentelor.

4) Să prindem clipele...

5) Ce ne spune natura?

6) Seminţe de înţelepciune.

7) Dialoguri de suflet.

8) Ce învăţăm de la natură?

**(1)** ***Tu şi gândurile tale***

- Scrieţi cuvintele pe care le pronunţaţi cu dragoste şi sinceritate faţă de mamă, tată, frate, soră, bunel, bunică.
- Despre ce cântă steaua din fereastra casei tale?
- Cum ar vrea ea să  schimbe omul de azi? Lumea?
- Cum îţi imaginezi o lacrimă de ploaie? Ar putea ploaia să plângă? De ce?
- Imaginează-ţi pasărea ajunsă în vârful Muntelui? Ce cântă ea?
- Dar tu, ajuns în vârful muntelui, ce ai cânta?
- Inima focului ne spune...

**(2)** ***Meditām împreună***

- Cu ce ne ademenesc înălţimile?
- Ce zic literele din cuvântul *Moldova*?
- Binele a pornit să călătorească prin lume. Ce i s-ar putea întâmpla?

**(3)** ***Imaginea sentimentelor***

- Am luat în palme o Clipă a Dimineţii – un bob de rouă – şi...

**(4)** ***Să prindem clipele...***

- Ce formă au clipele în viziunea ta? Desenează una care ţi-ar plăcea.

---

[1] Adaptate şi modificate din cartea lui Ion Găină *Cuvântul: ABC-ul tânărului creator* (.Chişinău: Ed. Cu drag, 2010. – 100 p.)

- Călătoreşte prin spaţiu o stea. Acum a ajuns în inima mea.
- Continuă şirul de imagini ce caracterizează drumul aspiraţiilor tale: drum albastru, drum fericit...
- Ce taine despre oameni păstrează frunza? Dar iarba?

**(5)** ***Ce ne spune natura*:?**

- Fagurele, Flacăra, Frunza, Fulgul şi Floarea s-au adunat la sfat. Ce spune fiecare?
- Dacă frunza e o scrisoare, ce e scris pe ea?
- Abia se vede de după gardul de sârmă ghimpată viţa-de-vie... Se întristează copilul care trecând pe drum, nu poate gusta măcar o bobiţă... Dar mai trist e ciorchinele copt... Ce spune?

**(6)** ***Seminţe de înţelepciune***

- Ce rugă şoptesc mâinile ridicate?
- Dar ce zic cele gânditoare?
- Ce sensuri mai pot ascunde mâinile?
- Alcătuiţi un interviu în care ar dialoga: firul de iarbă şi norul (frunza şi raza de soare)
- Unii oameni poartă în inimi, ca o cunună: note muzicale, aştri, spini, un ochi veghetor, flori de..., un curcubeu, o ramură de măr etc. Cum sunt aceşti oameni?
- Cu ce te vei înarma ca să poţi lupta cu întunericul din tine şi din jurul tău?

**(7)** ***Dialoguri de suflet***

- (a) Defineşte ziua pe care o trăieşti azi; (b) Desenează simbolul acestei zile. Sub ce semn stau zilele trăite de tine?
- Ce culori păstrează lacrimile? De unde le-a luat?
- Cum şi din ce am putea înălţa un Monument Sufletului?

**(8)** ***Ce învăţăm de la natură*?**

- Ce avem de învăţat de la stele (apă, flăcări, umbră, stâncă, vânt, vreme)?
- Ce putem să învăţăm de la trestie (greier, nufăr, lună, vultur, furnică, floare, pasăre)?
- Desenează (în culori sau cuvinte) gândul unui copac.
- „Soarele, el nu se bate-n piept cu razele pentru darul ce-l face...” (Grigore Vieru). Iar noi...
- Cine învaţă frunzele să zboare şi se ne învaţă ele prin zborul lor?

### 3.4. Înţelepciuni pentru mângâierea Inimii şi înviorarea spiritului, ticluite de Ana Manole [9]

***Măreţie, valoare***

Doar măreţia stă neclintită.

Oricine poate impresiona prin măreţie.

Eşti de-a dreptul mare, dacă vezi urâtul frumos.

Mesaj ceresc. Dă-ţi valoare.

Valoare înseamnă să te doară celălalt.

Valoarea este totuşi demnitate.

Adânc şi frumos e omul milos.

Mărinimia dublează valoarea.

Virtutea luminată este frumuseţe îngândurată.

Nu tot ce e frumos, e şi etern.

Omule, fă recurs la inocenţă.

Fiecare avem de iertat ceva aproapelui.

Câţi au curajul de a-şi recunoaşte eşecul?

Adevăratul creator este eu-l personal.

Cu fiecare din noi începe Ţara.

Se oferă cineva să ia locul Soarelui?

În cel bun dau toţi. Mai ales rataţii.

Teamă mi-i de omul peltic.

Să fie omul molcom şi perspicace?

Să fii unul benghios şi frumos?

***Floare, iarbă***

Orice floare cere înflorire.

Florii, cine-i aranjează înflorirea?

Floarea înfloreşte fără a se gândi la pricopseală.

O floare, chiar şi singură, face bine.

Bunătatea şi iubirile au fost zămislite de păsări şi flori.

Şi cântecul, şi floarea detronează răul.

Floarea înfloare fără a face rabat.

Culorile sunt pruncii luminii.

Nici floarea, nici pasărea nu se trudeşte ca omul.

Să aibă arborii ideologii şi doctrine?...

Câtă virtute posedă Iarba!

Numai privitorul năuc nu admiră iarba.

Ridică ochii la ceruri, dar nu strivi iarba.

Şi timpul muceniceşte la evoluţia Ierbii.

Şi iarba să fie zorită de criză de timp?...

Numai buburuzele şi greieraşii umblă senin pe genunchii Primăverii.

***Viaţă, moarte***

Fiecare zi e o poezie nescrisă.

Miracolul este veşnic proaspăt.

Pomul, cartea şi fântâna vor rămâne şi pentru alţii.

Viaţa unui popor este Limba.

Viaţa trebuie trăită aşa cum vine ea: şi cu bune, şi cu rele...

Realitatea e scârboasă, dare e adevărată.

Decât abuz, mai bine refuz.

Nimic nu îngreunează viaţa ca indiferenţa şi mitocănia.

Căutarea e nerăbdătoare şi sprinţară, nicidecum laşă.

Dobânda prin sudoare şi cântă, şi doare.

Mâna regească e mană cerească.

Mucenicia nu zăboveşte unde viaţa e lesnicioasă.

Cel care domină, acaparează.

Nici o putere nu este modestă.

De câte ori adevărul meu este adevărul lor?

Nu tot ce e aplaudat – e şi înmiresmat.

Unde e grabă, e şi mânie.

Fascinantă e arta riscului.

Avem oare reflexul dimensiunii?

Şi eşecurile calculate pot fi ratate.

Cel mai mult ne frustrează încrederea – frica.

În viaţă de mai multă frică decât rugăciune.

Frica nu e galantă, frica e abrutizantă.

Moartea nu are nici avere, nici repere.

### *Inimă, suflet*

Demnitatea, ca şi dragostea, porneşte de la inimă.

Adevărata frumuseţe este atitudinea inimii.

Inima cere, întâi de toate, suflet.

Sufleteşti – suflet eşti!

Măsura veşniciei nu-i pe creştet, e în suflet.

Mărirea sufletului vine din credinţă.

Blândeţea este duminica Mamei.

Bunătatea nu curge dintr-un suflet veşted.

Oare ne-am dat şi sufletul în arendă?...

Unde ura a explodat, inima a îngheţat.

Motivele minore sunt şi stupide.

Lumina este libertatea interioară.

Catastrofală e doar pierderea de sine.

Nimic nu te arde înăuntru ca îndoiala!

Şi îmbrăcămintea este o stare de spirit.

Să fie revolta sublimă?

Omul umilit are lăuntrul răvăşit.

Ştiţi că lucrurile frumoase vin din tăcere?...

Rugăciunea este nobleţe, minte şi inimă.

### *Minte, prostie*

Inteligenţa fără bunătate şi dragoste e o floare veştezită.

Bunătatea te înţelepţeşte, iar invidia te prăpădeşte.

Unde pasul zăboveşte, acolo gândul înţelepteşte.

Superficialitatea nu e proprie doar diletanţilor.

Cuvântul care zideşte – împodobeşte.

Contează nu substanţa, ci sensul.

Nulitatea promovează laşitatea.

Ignoranţa este matricea neputinţei.

Prostia e hrăpăreaţă... ca o târgoveaţă.

Unul băgăreţ e şi hrăpăreţ.

***Dragoste, ură***

Ce mică-i lumea, ce mare-i Dragostea!...

Ce lumină tămăduitoare este dragostea de oameni!

Dragostea pe toţi ne defineşte: ea ne-nfloare, ea ne ofileşte.

Nesiguranţa prelungeşte agonia. Dragostea – armonia.

Absenţa doare, tandreţea urcă, iubirea umple

Viaţa e senină când te îndrăgosteşti de ea.

Întotdeauna câştigă dragostea.

Oricând, oriunde, mai întâi, răzbate dragostea.

De dragoste are nevoie şi boschetarul, şi parlamentarul.

Iubesc laolaltă: şi smeriţii, şi nimeriţii.

De ce dragostea doare atât de mult?

Nimic nu te năuceşte ca dragostea.

Dăruirea-i soră dreaptă cu iubirea.

Dăruind, omul intră în lumină cu dragostea.

Cine te iubeşte până la capăt, revine mereu Acasă.

Dor – revărsare de acasă către acasă.

Câtă iubire nerostită, atâta singurătate înlănţuită.

Dragostea iartă, dar nu ocoleşte.

Între două iubiri nu-i decât o răspântie.

Numai omul face harcea-parcea din dragoste.

Nimeni nu vrea o dragoste trasă la indigou.

Iubirea dată la consignaţie, nu doare.

Şi o dragoste mare se trufeşte.

Câţi suntem slujitori fideli ai poporului din care ne tragem?...

Lipsiţii de Dumnezeu, nu au Patrie.

Cei orbiţi de putere, nu au Ţară.

Nici sufletul, nici cântecul nu au naţionalitate.

Încă nu am acoperit cu dragoste şi durere toate supărările...

Ucigătoare e ura pizmaşului.

***Suferinţa, mângâiere***

Toată sfinţenia e cu suferinţă.

Nici Iisus nu place tuturor.

Dacă te faci dorit, ajungi milogit.

Cel cu durere, e cu mângâiere.

Neputinţa nu are lumină. Lumină au rănile.

Mângâierea este mereu în ediţie limitată.

Tristeţe, numele tău e Urâta.

Devii blând mai ales când te poticneşti.

Deznădejdea este a omului fără Dumnezeu.

Dumnezeu este Cel care dă şi milă, şi lumină.

Câţi plâng necazurile altuia?...

Cea mai grea meserie e singurătatea.

Să fie singurătatea inocentă?

Frumosul tămăduieşte, dar şi odihneşte.

Şi floarea de izbăveşte de urât.

În sus nu poţi merge fin, dar urci pe fuscei, cu lacrima.

***Oricine-ai fi...***

Ca să fii, trebuie să vii din interior.

Fondul de aur rămâne a fi: cuviinţa.

Onestitatea este cea mai frumoasă zi a omului.

Nimic nu împodobeşte omul ca bunătatea.

Bunătatea nu face altceva decât bine.

Dăruieşte mult, aşteaptă puţin...

O dăruire totală nu se înjumătăţeşte.

Cât îţi dai, atâta îţi dau.

Mai mulţi sunt cu datul decât cu datul.

Binele cerşit e un clopot găurit.

Dacă vrei să fii pe placul tuturor, eşuezi.

Ce-i firesc – e blajin, ce-i strigat – e împestriţat.

Mânia de totdeauna supărăcioasă.

Aroganţa nu acoperă bunătatea.

Curajosul nu stinghereşte, el obligă memoria.

Ispita de a ceda e zdrobitoare.

Impresia înşelătoare – mult doare.

Mai bine să nu vezi fariseu pe rol de înger.

Uitarea este faţa umilinţei.

Hrăpăreţ e anonimatul. Dar uitatul?...

Un fălos e găunos.

Ce femeie urâtă şi neputincioasă este frica!

Revolta este o sfidare a neputinţei.

Neputinciosul are vocaţia ratării.

Ocolesc ţăranul la papion şi preotul cu celular sub rasă.

Când va deveni şi la noi cititul o religie?

Un om rău nu e neapărat un ratat.

***Mamă, copil***

Mama este Ţara în care rămânem mereu copii.

Mama este eterna întoarcere acasă.

Ce frumoasă e floarea vorbei tale, Mamă!

În faţa mamei suntem cu toţii nişte repetenţi eterni.

Şi călăul, şi victima au avut şi mamă, şi ţară.

Talentul se moşteneşte, iar demnitatea se dobândeşte.

Şovăirea trebuie evitată, nu cultivată.

Noi şi Casa Părintească am dus-o la târg...

Blânzi şi înţelepţi sunt ochii lui Dumnezeu – copiii.

Doar copiii sunt dezgoliţi de Cer.

Eu cunosc un singur regat – Copilăria!

Copilăria este şi dulce, şi eternă.

Dăruieşte-mi o amintire: Copilăria!

Prin unul Dumnezeu suntem copiii aceluiaşi Tată.

Copiii sunt pâinea părinţilor, iar nepoţii – cozonacii de Paşti.

Singuroasă e femeia fără de copii.

Armistiţiu de urgenţă: lăsaţi copiii să colinde.

Colindele copiilor sunt florile regilor.

***Demnitate, trădare***

Demnitatea are faţa lui Iisus.

Demnitatea nu are obraz pentru erori.

Demnitatea noastră încă-i una nisipie.

Cel onest vede şi bunătatea, şi credinţa.

Cel mai înţelept dascăl e totuşi obrazul.

Ruşinea stă mai mult pe lângă bunătate.

Cine înjoseşte, se osândeşte.

Unde e dispreţ, e şi repulsie.

Supărările sunt apanajul rataţilor.

Nu am cunoscut încă devotament fără fisură.

Indiferenţei însă cine îi va cere socoteală pentru indiferenţă?...

Numai curajul înghite frica.

Neputinţa înseamnă ori slăbiciune, ori trădare.

Trădările le-a născocit omul.

Mai bine număr stelele decât să definesc trădarea.

Orice trădare loveşte cu teroare...

Trădarea miroase a casă pustie.

Trădarea e mereu singură, mereu întortocheată. Ea nu a avut niciodată doi părinţi.

Şi osânda trece vămile?

Ştie cineva unde se termină angoasele?

## ÎNCHEIERE

Scopul principal al studiului de mai departe al condiţiilor pedagogice de creştere a gradului de conştientizare morală a unui act la treapta primară a învăţământului a fost încercarea de a găsi modalităţi de optimizare a instrumentelor tehnice, menite să promoveze spiritualizarea şi inspirarea procesului pedagogic.

S-a constatat că această optimizare este posibilă atunci când este injectat în practica educaţională modelul de management pedagogic care stimulează *inteligenţa emoţională,* creând *rezonanţă*.

Construirea modelului nostru de formare educaţională este bazată pe realizări ştiinţifice, dovezi ale impactului stării spirituale şi acţiunilor liderilor (mentori) pentru cei, care sunt instruiţi, generând un răspuns care trezeşte emoţii şi activează ceea ce există spiritual foarte bun în oameni.

În studiul dat acest lucru poate fi urmărit prin analiza transformărilor ce au loc în componentele care stabilesc competenţa emoţională, înţelepciunea emoţiilor individului uman, asociate cu cultivarea moralităţii şi spiritualităţii. Dezvoltarea şi interpătrunderea dintre aceste manifestări, cum ar fi: capacitatea copilului de a identifica propriile emoţii şi consecinţele acestora pentru bunăstarea altora; evaluarea corectă a punctelor sale morale forte şi a punctelor slabe; aderarea la normele de onoare şi sinceritate; dorinţa de a deveni mai buni; iniţiativa la un comportament moral; optimism motivant şi altele – este decisivă în determinarea productivităţii modelului educativ special orientat.

Studiul schimbărilor pe linia activizării conştientizării înţelegerii valorii morale a unui act (la care ne-am referit în prima parte a cărţii) arată asimilarea de către educabili a cunoştinţelor despre reperele semnificative şi modul de gândire cu privire la calitatea morală a acţiunii, relevând beneficiile utilizării forţei inteligenţei emoţionale, dublate de rezonanţă.

Sub influenţa învăţământului special la copiii din grupurile noastre experimentale s-au dezvoltat abilităţile de a descoperi adevărul moral despre ei înşişi şi despre ceilalţi; de a se uni în jurul unei speranţe şi a unui vis comun al unui posibil viitor din punct de vedere moral: de a crea şi a încerca noi moduri în care oamenii pot interacţiona, „aliniindu-se” la imaginea care se formează în minte despre valoarea morală a faptelor; de a descoperi, compara, analiza evenimentele vieţii – prin prisma inteligenţei emoţionale etc. În grupurile de control aceste schimbări nu au avut loc: copiii erau pe treapta de a prinde caracteristici exterioare, neesenţiale – irelevante din punct de vedere moral de comportament.

Această diferenţă poate fi motivată, în opinia noastră, prin caracteristicile calitative ale managementului pedagogic, care asigură funcţionarea mecanismului de armonizare – aliniere la un model social-perfect de moralitate. Stăpânirea de către copiii din grupele experimentale a capacităţii de a se armoniza cu idealul de acţiune morală, oferă, probabil, dinamizarea mişcării conştiinţei spre valorile morale colective şi noile oportunităţi de auto-perfecţionare morală a copiilor. Modelul de interacţiune educativă, generatoare de rezonanţă, implementat în cadrul acestui studiu, devine un *instrument* de ghidare a copilului pentru înţelegerea şi acceptarea fundamentelor morale ale lumii. În grupele de control schimbările progresive pe acest segment sunt exprimate slab sau în genere nu au loc.

Rezultatele comparative dobândite în cursul cercetării condiţiilor de educare a unui copil conştient pe plan moral au confirmat ipoteza propusă de noi pentru partea practică a studiului şi ne-au permis să formulăm următoarele ***concluzii***.

1) Optimizarea managementului pedagogic în scopul amplificării gradului de conştientizare a valorii morale a unui act se asociază cu utilizarea unei strategii educaţionale cuprinzătoare, care să încurajeze inteligenţa emoţională ca un instrument pentru o influenţă bine orientată spre trezirea simţurilor educabililor. Funcţionarea mecanismului forţei inteligenţei emoţionale generează rezonanţă, mobilizează optimismul, activând tot binele, care este în discipolii noştri.

2) Componentele structurale ale modelului de interacţiune educativă cu efect de rezonanţă includ: (A) concentrarea pe problemele tipice care sunt aproape de experienţa de viaţă şi deciziile copilului, reflectate conform criteriilor morale de fond; (B) concentrarea pe idealul moral, folosind stilul de interacţiune pedagogică care crează rezonanţă; (C) trecerea de la vorbe la fapte, prin ilustrarea exemplelor de utilizare a noilor standarde de relaţii cu ceilalţi, evaluării lor pe criteriile modelului moral perfect.

3) Principalele căi de administrare a interacţiunii educaţionale, care trezeşte rezonanţa, în cadrul procesului didactic moral-regizat sunt: (a) identificarea realităţii emoţionale curente a grupei/clasei, a unor educabili în parte de către profesorul-educator; (b) vizualizarea idealului de comportament moral valoros şi comunicare; (c) promovarea inteligenţei emoţionale în domeniul atribuirii de către copil a experienţei de viaţă morală şi spirituală.

Datele noastre (analizate detaliat în prima parte a acestei cărţi) mărturisesc despre beneficiile utilizării modelului de gestionare pedagogică, stimulatoare de inteligenţă emoţională, în scopul optimizării orientării morale a procesului educaţional. Prin urmare, în etapa actuală este urgentă formarea continuă a practicienilor, în scopul de a stăpâni o nouă cultură de „gândire”, o nouă atitudine şi noi comportamente care contribuie la promovarea modelului inovator de interacţiune pedagogică în viaţă.

***2002-2006***

## Bibliografie


1. Elias, Maurice J. Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor. – Bucureşti: Ed. Curtea Veche Publishing, 2003. – 246 p. ISBN 943-8356-90-3.
2. Gardner H. Inteligenţe multiple. Noi orizonturi pentru teorie şi practică. Bucureşti: Editura Sigma, 2006.
3. Găină, Ion. Cuvântul: ABC-ul tânărului creator. – Chişinău: Ed. Cu drag, 2010. – 100 p. ISBN 978-9975-9916-3-6.
4. Goleman D. Inteligenţa emoţională. Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2001.
5. Goleman D. Inteligenţa emoţională. Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2008. – 430 p.
6. Goleman D. Inteligenţa emoţională. Leadership. Bucureşti, Curtea Veche, 2007. – 319 p.
7. Stoica A., Musteaţă S. Evaluarea rezultatelor şcolare. Chişinău: Ghid metodologic, 1997.

8. Zolotariov E. Aspecte manageriale ale unei cercetări calitative / E. Zolotariov // Psihologie managerială şi management relaţional: Mater. conf. şt. int. „Psihologie managerială şi management relaţional”, Bălţi, 2002. – Vol. 2. – p. 82-97.
9. Zolotariov E. Plăsmuind un suflet nobil... St. integrat de Etică pentru preşcolari şi elevi: Manual pentru profesorul educator. Chişinău, 2005. – 215 p.
10. Амонашвили Ш.А. Без Сердца что поймем? // Учительская газета, № 43-50, 2003.
11. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Издательский Дом Шалвы Амонашвили, Приложение к журналу «Народное образование».
12. Ахматов А.Ф. Нравственность и одухотворенное образование // Педагогика, № 8, 2003, с. 35-41.
13. Бейли А. От интеллекта к интуиции (пер. с англ.), Новочеркасск, 1994.
14. Белоусова О.В. Развивающее образование акмеологического типа // Педагогика, 2008, № 3, с. 12-17.
15. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика, 2001, № 1, с. 17-24.
16. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. – 304 с.
17. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика, 2004, № 1, с. 3-10.
18. Бреслав Г.М. Психология эмоций. 3-е изд. М.: Изд. Центр «Академия», 2007.
19. Великие мысли великих людей / Сост. А.П. Кондрашов, И.И. Комарова. – М: РНПОЛ классик, 2005. – 1216 с.
20. Власова Т.И. Духовно ориентированная парадигма воспитания в отечественной педагогике // Педагогика, 2006, № 10, с. 36-42.
21. Вульфсон Б.Л. Нравственные императивы и задачи воспитания // Педагогика, 2006, № 10, с. 3-10.
22. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика, 2001, № 5, с. 3-12.
23. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект: Пер. с англ. Исаевой А.П. М.: Моск АСЕ, Москва, 2009. – 478 с.
24. Денисова Р. Рефлексия как механизм личностного развития // Дошк. восп., 2004, № 4, с. 10.
25. Ежкова Н. Дошкольный возраст: образование с учетом эмоционального компонента // Дошк. восп., 2004, № 8, с. 65.
26. Ежкова Н. Эмоциональный компонент образования: проектирование содержания // Дошк. восп., 2005, № 11, с. 62.
27. Ежкова Н. Эмоциональный компонент образования: процесс реализации // Дошк. восп., 2006, № 6, с. 69.
28. Журавлев А.Л. Психология человека в современном мире. Т. 3. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
29. Загвязинский В.И., Амонашвили Ш.А., Закирова А.Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика, 2002, № 9, с. 3-10.
30. Золотарева Е. Гибкая система нравственного воспитания и развития личности // Tehnologii educaţionale moderne. – Chişinău, 1994. – T. 2. Conţinutul în context curricular. – P. 141-150.
31. Золотарева Е. Педагогическая система нравственного воспитания и развития личности // Проблема организации воспитательного процесса в детском саду: Межвуз. сб. науч. тр.-в / Перм. пед. инст. – Пермь, 1993. – с. 149-157.
32. Золотарева Е. Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка: Автореф. дис. … канд. пед. наук. , Рос. Акад. образования. Исслед. центр семьи и детства. – М., 1993. – 16 с.

33. Золотарева Е. Чтоб добрым ум и умным сердце было… Образоват. курс этики для ст. дошкольников и мл. школьников: Пособие для учителя. Кишинэу, 2004. – 176 с.
34. Ильин И.А. Историческая судьба и будущее России: Статьи 1948-1954 гг.
35. Колесникова И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика, 2008, № 9, с. 25-33.
36. Лихачев А.Е. Воспитание и духовность // Педагогика, 2001, № 3, с. 33-36.
37. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования // Педагогика, 2002, № 2, с. 9-14.
38. Маслов С.И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания // Педагогика, 2008, № 9, с. 46-51.
39. Меренков А., Буйлова Т., Кленова Н. Формирование нравственных качеств как важнейший аспект подготовки к школе // Дошк. восп., 2007, № 8, с. 27.
40. Мудрость воспитания: Книга для родителей. М.: Педагогика, 1988. – 288 с.
41. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни. Изд. 2-е. М.: «Советская Россия», 1978. – 272 с.
42. Петракова Т.И. Сердечность воспитания // Педагогика, 2004, № 7, с. 34-38.
43. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
44. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика, 2008, № 9, с. 33-39.
45. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. Книга для будущих родителей. М.: Дет. лит., 1987.
46. Сухомлинский В.А. Антология Гуманной Педагогики. М., 1997.
47. Сухомлинский В.А. О воспитании совести // Педагогика, 1995, № 6, с. 49-51 (Публикацию подготовили В.В. Макеев, С.С. Попандопуло).
48. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
49. Филонов Г.Н. Воспитание и демократия // Педагогика, 2006, № 8, с. 3-10.
50. Филонов Г.Н. Свобода личности и воспитание // Педагогика, 2005, № 9, с. 25-33.
51. Харламов И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания // Педагогика, 2003, № 3, с. 52-59.
52. Чуткова И.В. Духовность – ключ к воспитанию человека будущего // Нач. школа, 2001, № 7.
53. Шемтурина А.И. Развитие ценностно-смысловой сферы личности ребенка // Педагогика, 2008, № 9, с. 99-104.
54. Шиллинг. Дидактика / Методика. Перевод с нем. Бэлць, 1998.
55. Щербаков Р.Н. «… Неотразимо привлекательный учитель» // Педагогика, 2004, № 6, с. 66-72.
56. Якобсон С., Черкавина С. Программа морального воспитания детей 2-4 лет // Дошк. восп., 2000, № 9, с. 49.
57. Яркина Ф. Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи // Педагогика, 1996, № 2.